

KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN SOVELTAMINEN
INFORMAATIOLOKUTAITO-OPETUKSESSA
KORKEAKOULUTUKSESSA

Kirjallisuuskatsaus

Sanna Saarinen

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Informaatiotutkimus ja
interaktiivinen media
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2018

TAMPEREEN YLIOPISTO, Viestintätieteiden tiedekunta
Informaatiotutkimus ja interaktiivinen media
SAARINEN, SANNA: Kriittisen pedagogiikan soveltaminen informaatiolukutaito-opetuksessa korkeakoulutuksessa: kirjallisuuskatsaus
Pro gradu -tutkielma, 62 s., 1 liites.
Joulukuu 2018

Tutkielmassani tarkastelen kriittisen pedagogiikan soveltamista informaatiolukutaito-opetuksessa korkeakoulutuksen kontekstissa. Taustoitin aihetta kuvaamalla kriittistä pedagogiikkaa, informaatiolukutaito-opetusta korkeakoulutuksessa, informaatiolukutaidon kehyksiä ja kertomalla miten käsitettä kriittinen informaatiolukutaito on kirjallisuudessa määritelty.

Vuonna 2015 julkaistujen informaatiolukutaidon kehysten myötä kriittisestä informaatiolukutaidosta sanotaan olevan muodostumassa kirjastopedagogiikan keskeinen käsite, mutta aiheesta, eikä käsitteen yhteyksistä kriittiseen pedagogiikkaan ole vielä tähän mennessä juurikaan keskusteltu eikä kirjoitettu Suomessa. Myöskään käsitteen kriittinen informaatiolukutaito määritelmä ei ole vielä Suomessa vakiintunut.

Tutkimusaineistoa kerätessä kävi ilmi, että aiheesta ei ole vielä juurikaan tehty tutkimusta. Aineistoni koostuu 13 vertaisarvioidusta artikkelista, joiden kautta pyrin hahmotamaan kuvaa siitä, miten kriittistä pedagogiikkaa voidaan soveltaa informaatiolukutaito-opetuksessa korkeakoulutuksessa. Pyrin myös selvittämään mitä kriittinen informaatiolukutaito on ja mikä sen merkityksen nähdään nyky-yhteiskunnassa olevan.

Kriittistä pedagogiikkaa sovelletaan informaatiolukutaito-opetukseen aktivoimalla opiskelijoita ja rohkaisemalla heitä ilmaisemaan mielipiteensä ja osallistumaan oppimistilanteisiin omista lähtökohdistaan käsin. Opetusmenetelminä käytetään usein keskustelua, ryhmätöitä ja ongelmalähtöistä oppimista. Web 2.0 -ympäristöjen todettiin soveltuvan hyvin kriittisen informaatiolukutaidon oppimiseen.

Kriittisen informaatiolukutaidon nähdään tutkimusaineistoni mukaan olevan nykyaikainen kansalaistaito, jota yksilö tarvitsee voidakseen osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimia aktiivisena kansalaisena. Kriittisen informaatiolukutaidon avulla yksilö voi arvioida informaation totuudenmukaisuutta ja informaation jakajien motiiveja.

Avainsanat: informaatiolukutaito, kriittinen informaatiolukutaito, kriittinen pedagogiikka, korkeakoulut, kirjastopedagogiikka

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA	4
2.1	Eurooppalainen kriittinen teoria	7
2.2	Sorrettujen pedagogiikka	8
2.3	Angloamerikkalainen kriittinen pedagogiikka	10
3	INFORMAATIOLOKUTAITO	12
3.1	Informaatiolukutaito ja kriittinen ajattelu	12
3.2	Informaatiolukutaidon opettaminen ja oppiminen	16
3.3	Aiempaa tutkimusta informaatiolukutaidon opettamisesta	17
3.4	Kansainväliset informaatiolukutaidon osaamistavoitteet korkeakouluissa	18
3.5	Kriittinen informaatiolukutaito	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
4.1	Tutkimusongelman määrittely	24
4.2	Tutkimusmenetelmä	24
4.3	Tiedonhaku ja tutkimusaineiston valinta	27
4.4	Aineisto	29
4.5	Aineiston analyysi	35
5	TULOKSET	37
5.1	Kriittisen informaatiolukutaidon käsitteestä	37
5.2	Korkeakoulumaailma kriittisen informaatiolukutaidon näkökulmasta	38
5.3	Kriittisen informaatiolukutaidon opetustilanteet korkeakoulutuksessa	41
5.4	Web 2.0 ja sosiaalinen media	45
5.5	Oppimistulokset	47
5.6	Hyödyt	47
5.7	Haasteet	49
6	TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA	51
	LÄHTEET	56
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Informaatioympäristömme on jatkuvassa muutoksessa ja joidenkin arvioiden mukaan elämme tällä hetkellä postfaktuaalisessa eli tiedon jälkeisessä maailmassa, jota leimaa objektiivisten faktojen väheksyminen. Mielitymykset, tunnelmat ja mielipiteet ovat nousseet tosiasioita olennaisemmiksi. Karkeimmillaan tämä tarkoittaisi sitä, että poliittisten ratkaisujenkaan ei tarvitsisi enää perustua tutkimuksiin tai muuhun asiantuntijatietoon, vaan poliitikot voisivat tehdä koko yhteiskuntaa koskevia päätöksiään omiin mielipiteisiinsä nojaten. (Heikkinen 2016.) Toisaalta ei voida kuitenkaan olettaa, että menneiden vuosikymmenten aikana esimerkiksi politiikassa olisi pohjattu totuuksiin nykyistä enemmän (Tomperi 2017, 95). Kyse on lähinnä siitä, että tietoverkkojen tekninen kehitys on monipuolistanut ja helpottanut informaation julkaisemista ja leviämistä. Jo 1990 -luvulla Ilkka Niiniluoto (1996, 107-108) totesi, että mitä virtuaalisemmaksi ympäristömme muuttuu, sitä vaikeampaa on kontrolloida informaatiolähteen luotettavuutta. Niiniluoto ennakoii tarkkanäköisesti, että uusien verkkomedioiden myötä tiedon käsite hämärtyy, kun verkoissa julkaistaan tietona perustelematonta sisältöä, jolla ei ole totuusarvoa. Tietoyhteiskuntaa ei siis tule pitää tiedon yhteiskuntana, vaan päinvastoin aidon tiedon suhteellinen osuus ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa voi olla jopa aiempaa pienempi.

Sosiaalista mediaa voidaan pitää yhtenä merkittävänä seikkana, joka on viime vuosina helpottanut merkittävästi yksilöiden mahdollisuuksia osallistua informaation ja tiedon tuottamiseen. Informaation jatkuvan lisääntymisen ja alati kiihtyvän informaatiotulvan lisäksi voidaan puhua informaation henkilökohtaistumisesta ja mielipiteellistymisestä (Heikkinen 2016.) Tietoperäistä viestintää ja rationaalista keskustelua on nykyaikana helppoa sekoittaa sosiaalisen median avulla. Verkkomedian avulla voidaan saada aikaan vastaanottajissa kuohuntaa ja äkkipikaisia, hallitsemattomiakin reaktioita. Informaatiota jakamalla voidaan tarkoituksellisesti pyrkiä johtamaan harhaan, suostuttelemaan ja

muokkaamaan mielipiteitä niin politiikan kuin markkinoinninkin tarpeiden mukaisesti. (Tomperi 2017, 95, 101.) Niiniluodon mukaan sosiaalisen median ja valemedian avulla väärän tiedon jakaminen ja ihmisten harhaanjohtaminen sekä hallitseminen väärällä tiedolla on entistä helpompaa (ks. Yle uutiset 8.9.2018.) Näistä syistä tiedon löytämistä ja sen luotettavuuden arvioimista voidaan pitää nykyisen informaatioaikamme avaintaitoina (Heikkinen 2016).

Informaatiolukutaitoja ja tieteellistä ajattelua voi kehittää opiskelemalla. Useissa tutkimuksissa on todettu opiskelijoiden ajattelun kehittyvän korkeakouluopintojen edetessä. Opiskelun ei tulisi olla pelkkää asioiden ulkoa opettelemista, vaan opiskelijan tulee oppia arvioimaan tiedon todenperäisyyttä, suhteuttaa sitä kriittisesti aiemmin oppimaansa ja pohtia asian suhdetta muihin ilmiöihin ja käsitteisiin. Informaatiolukutaitoinen opiskelija on analyyttinen, kriittinen, tiedonlähteitä arvioiva ja teorioita testaava. Informaatiolukutaito ei rajoitu pelkästään opiskeluun, eikä sitä tule pitää vain erillisinä taitoina, vaan kiinteänä osana asiantuntijuutta ja yhteiskunnallista toimijuutta. (Nevgi 2007, 98-105.)

Aiempi tutkimus tarjoaa melko vähän osviittaa siitä, millä tavoin informaatiolukutaitoa tulisi käytännössä opettaa, totesivat Sormunen ja Poikela vuonna 2008, eivätkä uudemmatkaan tutkimukset ole vielä antaneet asiaan selkeää ratkaisua. *Informaatiotutkimuksessa mielenkiinto ei ole varsinaisesti kohdistunut didaktisiin kysymyksiin vaan tiedonhankinnan ilmiöihin oppimistehtävien kontekstissa. Toisaalta oppimistieteellinen tutkimus ei ole juurikaan problematisoinut informaation hankintaan ja käyttöön liittyviä kysymyksiä tai ottanut informaatiolukutaitoa oppimisen osatavoitteeksi.* (Sormunen & Poikela 2008, 13.) Kriittiseen lähteiden arviointiin ja tehokkaaseen tiedonhakuun ei ole löydetty yksinkertaista ja yleistettävissä olevaa tapaa, joten näin ollen ei ole olemassa yksinkertaista ohjetta informaatiolukutaidon oppimiseen tai sen opettamiseen (Ropo, Sormunen & Heinström 2015, 14).

Kriittinen pedagogiikka näyttäisi lähtökohtaisesti sopivan hyvin sovellettavaksi informaatiolukutaidon opetukseen ja tarjoavan välineitä nykyaikaisessa informaatioympäristössä selviytymiseen, sillä kriittisen pedagogiikan peruspiirteisiin kuulu kriittinen suhtautuminen informaatioon ja erilaisiin informaation jakamisen käytäntöihin.

Suomessa ei vielä ole juurikaan käyty keskustelua kriittisen pedagogiikan hengessä toteutetusta informaatiolukutaito-opetuksesta, mutta Yhdysvalloissa kriittisen pedagogiikan soveltaminen informaatiolukutaito-opetuksessa on yleistynyt viimeisten kymmenen vuoden aikana. Myös ACRL:n (The Association of College and Research Libraries) Yhdysvalloissa vuonna 2015 julkaisemat Informaatiolukutaidon kehykset (The Framework for Information Literacy for Higher Education) ovat saaneet vahvoja vaikutteita kriittisestä pedagogiikasta. (Drabinski 2017, 76.)

Tässä tutkielmassa selvitän, miten kriittistä pedagogiikkaa on sovellettu informaatiolukutaidon opetuksessa ja millaisia tapauksia kansainvälisessä tutkimuksessa on raportoitu. Kirjallisuusosassa kerron kriittisen pedagogiikan teoriasta, kriittisestä ajattelusta ja informaatiolukutaidon opetuksesta korkeakouluissa. Kerron myös vuonna 2015 julkaistuja uudistettuja kansainvälisiä informaatiolukutaidon osaamiskehyksistä, jotka haastavat kehittämään korkeakouluissa annettavaa informaatiolukutaidon opetusta ja pyrkivät kannustamaan opiskelijoita kriittiseen ajatteluun ja tiedon arviointiin.

2 KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA

Kriittisen pedagogiikan mukaan opetus ja kasvatust ovat osallistavaa toimintaa, joka ei rajoitu pelkästään virallisiin oppimisympäristöihin. Osallistava oppiminen nähdään osana yksilöiden kokemusmaailmaa, jossa luodaan yhteistä kulttuuria. Osallistavassa oppimisessä yksilöitä pidetään täysivaltaisina, aktiivisesti osallistuvina toimijoina. (Suoranta 2005, 20.)

Kriittistä pedagogiikkaa voidaan jäsentää muutamilla ydinkäsitteillä, jotka ovat politiikka, kulttuuri ja talous. Poliitiikalla tarkoitetaan laajasti kulttuurista, sosiaalista ja yhteisöllistä toimintaa, jossa rakennetaan identiteettejä, ylläpidetään elämäntapoja ja luodaan merkityksiä. Kun tarkoitetaan kouluissa ja muissa julkisissa organisaatioissa luotavia arvoja, elämäntapoja ja käsityksiä todellisuudesta, voidaan kriittisen pedagogiikan piirissä puhua kulttuurin politiikasta. Kriittiset pedagogit korostavat taloudellisen kentän merkitystä ja peräänkuuluttavat uutta etiikkaa, jonka kautta liikevoiton maksimointiin pohjautuva markkinaperusteinen talouspolitiikka voidaan muuttaa yhteisen hyvän talouspolitiikaksi. (Aittola & Suoranta 2001, 12–13.)

Kriittinen pedagogiikka pitää sisällään monia teoreettisia näkökulmia, joita yhdistää kriittinen tiedonintressi ja pyrkimys yhteiskunnan oikeudenmukaisuuteen (Aittola, Eskola & Suoranta 2007, 5). Kriittinen pedagogiikka pyrkii paljastamaan erilaisia epäoikeudenmukaisuuden muotoja ja valtasuhteita. Keskeistä kriittisessä pedagogiikassa on liittää yhteen tieteellinen tieto ja käytännön kokemukset ja muuttaa tämä yhdistelmä praksikseksi eli yhteiskunnalliseksi tietoisuudeksi. Tämä pyritään toteuttamaan yhteisillä keskusteluilla, yhdessä oppimisella ja toimimalla yhdessä pyrkien muuttamaan maailmaa nykyistä oikeudenmukaisempaan suuntaan. (Suoranta 2005, 26.)

Kriittisen pedagogiikan mukaan kaikkea oppimista luonnehtii kriittisyys ja sivistyksellisyys, joiden avulla pyritään löytämään ilmiöiden ja ongelmien syyt ja juuret. Oppiminen on myös systemaattista, sen tavoitteena on löytää taloudellisen, poliittisen ja sosiaalisen epätasa-arvon ja sorron syyt. Päämääränä on tiedostaa kasvatuksen yhteiskunnalliset ja poliittiset kytkennät ja pyrkiä ihmisen poliittis-kulttuuriseen vapautukseen. Kriittisten pedagogien on pyrittävä puolustamaan inhimillisiä perustarpeita. Kriittisen pedagogiikan avulla pyritään luomaan tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen maailma. (Suoranta 2005, 21, 26-27.)

Kriittisen pedagogiikan perusajatus on, että tiedolla korostetaan valtaapitävien asemaa ja marginaaliryhmien käsitykset tiedosta ja tavasta hahmottaa maailmaa ovat alisteisessa asemassa virallisena pidettyyn tietoon nähden. (Räsänen 2005, 103). Tiedon ja vallan välinen suhde nähdään erityisen merkityksellisenä ja kriittinen pedagogiikka haastaa tarkastelemaan asioita useista eri näkökulmista. Tieto nähdään sosiaalisesti rakentuneena ja alati muuttavana. Kriittisessä pedagogiikassa tutkitaan tiedon syntymistä ja tiedon sosiaalista kietoutumista sekä sitä, mitä tiedon avulla pyritään oikeuttamaan. Tutkimuskenttänä on koko yhteiskunta, eivät vain pelkät viralliset koulutusinstituutiot. (McLaren 2007, 196-198).

Giroux (1997) rohkaisee opiskelijoita ja opettajia suhtautumaan tietoon kriittisesti ja tutkimaan sitä seuraavien kysymysten avulla: 1) Mitä pidetään tietona? 2) Miten tieto on tuotettu ja mitä sen avulla oikeutetaan? 3) Kenen intressejä kyseinen tieto palvelee? 4) Kuka voi saada tietoa? 5) Miten kyseinen tieto jaetaan? 6) Miten opetustilanteessa ilmenevät sosiaaliset suhteet toistuvat yhteiskunnassa? 7) Miten vallitsevat arviointimenetelmät auttavat oikeuttamaan nykyisiä tietämyksen muotoja? ja 8) Millaisia ristiriitoja voidaan havaita olemassa olevan tiedon sisältämän ideologian ja objektiivisen yhteiskunnallisen todellisuuden välillä?

Tutkittaessa kriittisen pedagogiikan soveltamista informaatiotutkimuksen ja informaatiolukutaidon kontekstissa on kuitenkin huomattava, että käsitettä tieto ei ole kriittisen pedagogiikan viitekehyksessä juurikaan määritelty. Klassisen määritelmän mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus (Niiniluoto 1996, 57). Informaatiotutkimuksessa tieto-käsite määritellään yleisesti tiedon arvoketjun avulla (value chain of information), jonka mukaan informaatiosta tulee tietoa kun vastaanottaja tulkitsee saamansa informaation ja antaa sille merkityksen siten, että se muuttaa tulkitseen käsityksiä jostakin asiasta (*data – informaatio – tieto – tietämys – viisaus*). (Haasio ja Savolainen 2004, 14).

McLaren (2007, 197) sanoo, että kriittisessä pedagogiikassa taloudellisen eliitin nähdään määrittelevän, mikä kussakin yhteiskunnallisessa tilanteessa nähdään olevan oikeaa tietoa eli pyrkivän hallitsemaan yhteiskuntaa tiedon avulla. Tiedon käsitteen voi mielestäni kriittisessä pedagogiikassa katsoa siis jopa lähentyvän arvo-käsitettä. Yhteiskunnan kannalta arvojen tehtävä on pitää yhteisö koossa pyrkimällä eliminoimaan järjestelmään kohdistuvat heilahdukset (Rubin, viitattu 14.9.2018). Kriittisessä pedagogiikassa katsotaan eliitin pyrkivän hallitsemaan yhteiskuntaa ”tiedolla” eli toisin sanoen määrittelemään arvoja, joita yhteiskunnassa tulisi kannattaa.

Käsitteiden määrittelyyn liittyvät ongelmat eivät ole kriittisen pedagogiikan ainoa heikkous. Kriittinen pedagogiikka ei ole yhtenäinen, yksiselitteinen eikä täysin ristiriidatonkaan teoria, sillä se on saanut aikojen saatossa vaikutteita erilaisista kulttuurisista, paikallisista sekä eri aikakausiin liittyvistä näkemyksistä. Kriittisen pedagogiikan ytimenä on kuitenkin aina ajatus siitä, että maailmaa on tarkasteltava heikommassa asemassa olevien näkökulmasta ja pyrittävä saamaan alisteisessa asemassa olevien ääni kuuluviin. (McLaren & Giroux 2001, 9-37.)

Kriittinen teoria juontaa juurensa 1800-luvulle Hegelin ja Karl Marxin filosofisiin perinteisiin. Marxin näkemyksen mukaan ihmiset voisivat filosofian avulla vapautua ideologioiden avulla ylläpidetystä epäoikeudenmukaisuudesta ja tietämättömyydestä. Muutokseen pyritään teorian kautta. Marx odotti filosofian vaikuttavan yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja halusi edistää teoriaa ja tiedettä, joka muuttaisi maailmaa tai auttaisi alistettuja ryhmiä muuttamaan maailmaa. (Huttunen & Heikkinen 1999, 155.)

Kriittinen pedagogiikka voidaan jakaa kolmeen teoreettiseen pääsuuntaan, jotka liittyvät Frankfurtin koulukuntaan eli eurooppalaiseen kriittiseen teoriaan, Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikkaan ja nykyaikaiseen angloamerikkalaiseen kriittiseen pedagogiikkaan (Darder, Baltodano ja Torres 2009, 5-9; Suoranta 2005, 37-64).

2.1 Eurooppalainen kriittinen teoria

Varhaisin kriittisen pedagogiikan suuntaus liittyy Frankfurtin koulukuntaan eli eurooppalaiseen kriittiseen teoriaan. Kriittisen teorian juuret ovat marxilaisuudessa, mutta se syntyi varsinaisesti vasta 1930 -luvun alussa Saksassa kun Max Horkheimer nimitettiin Frankfurtin yliopiston yhteydessä toimivan Sosiaalitutkimuksen instituutin (Institut für Sozialforschung) johtajaksi. Frankfurtin koulukunnan muodosti joukko yhteistyötä tekeviä filosofejia, yhteiskuntatieteilijöitä ja kulttuurikriitikoita. Frankfurtin koulukunnan teorioita yhdistävänä tekijänä oli monitieteisen materialismin ihanne. Koulukunnan teoreetikoiden tyyliin kuului kritisoida vallitsevaa yhteiskuntaa ja he pyrkivät uudistamaan sitä kritiikkinsä avulla. Eurooppalaisen kriittisen teorian merkittävimmät edustajat olivat Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm ja Walter Benjamin. (Kotkavirta 2018, 17; Suoranta 2005, 51-52.) Kriittinen teoria on vaihtoehtoinen asenne, jolla suhtaudutaan kriittisesti olemassa olevan yhteiskunnan käytäntöihin (Huttunen & Heikkinen 155-157).

Frankfurtin koulukunnan toisen sukupolven tunnetuin ja merkittävin edustaja on Jürgen Habermas, jonka tuottelias ura filosofisena ja yhteiskuntateoreettisena ajattelijana kesti 1950 -luvulta 1990 -luvulle asti. Habermasin pitkä tuotanto voidaan Huttusen (2003, 73-74) mukaan jakaa kolmeen paradigmaan: julkisuus-, tiedonintressi- ja kommunikatiiviseen paradigmaan. Kriittisen pedagogiikan kannalta merkityksellisin lienee tiedonintressiparadigma. Habermasin tiedonintressiteorian lähtökohtana on, että ei ole olemassa intresseistä, historiallisista tai ideologisista seikoista vapaata tietoa. Teorian tarkoituksena on paljastaa tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ehdot sekä perustella emansipatorisen intressin objektiivisuus. Elämismailman kokemukset organisoituvat yhteiskunnalliseksi tiedoksi tiettyjen pysyvien intressien kautta. Tieto ja tietäminen liittyvät kiinteästi ihmisen universaaliin pyrkimykseen tuottaa oma olemassaolonsa sekä uusintaa itsensä lajina. Tiedonintressit muotoutuvat työn, kielen ja vallan välineiden kautta. Tekninen intressi muotoutuu työn eli instrumentaalisen toiminnan kautta, praktinen kielen eli kommunikaation kautta ja emansipatorinen vallan kautta eli pyrkimyksistä vapautua ulkoisen pakotuksen alta. (Huttunen 2003, 74.)

2.2 Sorrettujen pedagogiikka

Sorrettujen pedagogiikka on yksi kriittisen pedagogiikan perusteoria ja -teos. Sorrettujen pedagogiikan merkittävin kehittäjä oli brasilialainen Paolo Freire, jota pidetään yhtenä 1900-luvun keskeisimmistä kasvatustieteilijöistä. Sorrettujen pedagogiikassa asetutaan huono-osaisten puolelle ja pyritään tarkastelemaan todellisuutta heidän näkökulmastaan. Sorrettujen pedagogiikassa käytäntö ja teoria sulautuvat yhteen praksikseksi eli teoreettisesti pohdituksi käytännöksi. (Suoranta 2005, 37.)

Freiren pedagogisesta ajattelusta löytyy kolme merkitystä vapautukselle: yhteiskuntapolitiittinen vapautus, historiallis-psykologinen vapautus ja vapautus synnistä. Kaikissa vapautuksen muodoissa sitoudutaan olemaan vahvasti ihmisen ja elämän puolella ja

irtaudutaan ”oikean opin” puolustamisesta. Freirelle tyypillisiä vapautuksen muotoja olivat yhteiskuntapoliittinen ja historiallis-psykologinen vapautus, joita voidaan tavoitella esimerkiksi lukutaitokampanjoiden avulla. (Suoranta 2005, 39.)

Perusteena Freiren pohdinnoissa on jokaisen ihmiselämän samanlainen arvokkuus, jota ei saa tukahduttaa. Tämä teema yhdistää Freiren katolisuuteen ja vapautuksen teologiaan. (Kurki 2002, 55.) Vapautuksen teologia innoitti Freireä ja toisaalta se myös kehittyi hänen ajatustensa ja metodinsa avulla. Tärkeimpiä Freiren ajattelun vaikuttajia kristillisyyden ohella ovat personalismi, eksistentiaalisuus, fenomenologia ja marxilaisuus. (Kurki 2002, 61.)

Freire loi monia erilaisia ajatteluperinteitä yhdistävän synteettisen kasvatustieteen ja kehittäi muutokseen tähtäävän eli transformationaalisen opetusohjelman, jossa korostetaan kasvatuksellisen toivon ja kriittisen tiedostamisen merkitystä. Freirelaisessa ajattelussa kasvatustieteen pyritään tuomaan osaksi oppijoiden arkea eli osaksi heidän omaa paikallista ja yhteiskunnallis-historiallista ympäristöään. (Suoranta 2005, 40-41.)

Freiren tavoitteena oli, että ihmiset voisivat vapautua yhteiskunnallisesta ja taloudellisesta sorrosta. Freiren ajatusten mukaan ”sorrettujen suuri historiallinen ja humanistinen tehtävä” on vapauttaa sekä itsensä että sortajansa. Puhe sorretuista ja sortajista ei ole ainoastaan kielikuva, jollaisena se nykypäivän näkökulmasta voidaan nähdä olevan. Sorrettujen pedagogiikka kuvaa sosiohistoriallista tilannetta, jonka ulottuvuuksia ja haasteita voi olla vaikea enää hahmottaa nykyaikaisista hyvinvoinnin lähtökohdista. (Freire 2005, 21, 44.) Toisaalta myös nykyajan yhteiskunnissa ilmenee mittavaa epätasa-arvoa, eikä kattavaa hyvinvointia voida pitää millään tavoin itsestäänselvyytenä niin sanotuissa hyvinvointivaltioissa.

Freiren (2005, 44) mukaan ihmisen päämäärä on inhimillisuus, jota epäoikeudenmukaisuus, riisto, sorto ja sortajien väkivalta toistuvasti polkevat. Todisteena inhimillisyyden päämäärästä ovat sorrettujen kaipuu vapauteen ja oikeudenmukaisuuteen sekä heidän kamppailunsa kadotetun ihmisyyden puolesta. Epäinhimillistymisen Freire (2005, 44) sanoo olevan seurausta epäoikeudenmukaisista rakenteista, jotka synnyttävät väkivaltaa sortajissa ja saavat heidät epäinhimillistämään sorrettuja.

Sorrettujen pedagogiikka on luotava yhdessä sorrettujen kanssa, eikä heitä varten. Sorrettujen pedagogiikka tuo sorron ja sen syyt sorrettujen reflektion kohteeksi ja he alkavat väistämättömän taistelun oman vapautumisensa puolesta. Tässä taistelussa Freiren (2005, 49-50) mukaan muodostuu sorrettujen pedagogiikka. Sorrettujen pedagogiikka on väline, joka auttaa sorrettuja kriittisesti huomaamaan, että sekä he itse, että heidän sortajansa ovat epäinhimillisyyden ilmentymiä. Vapautuminen on mahdollista vasta kun sorrettujen ja sortajan välinen vastakkainasettelu on ylitetty inhimillistämällä kummatkin osapuolet. Sorretun vapautukseen pyrkivän toiminnan liikkeellepaneva voima on ymmärrys siitä, että sorron todellisuus ei ole suljettu totuus, vaan kahlitseva tila, josta voidaan päästä irti. (Freire 2005, 49-50.)

2.3 Angloamerikkalainen kriittinen pedagogiikka

Angloamerikkalainen kriittinen pedagogiikka yhdistää aineksia Freiren sorrettujen pedagogiikasta ja eurooppalaisesta kriittisestä teoriasta. Angloamerikkalaisen suuntauksen tunnetuimpia uranuurtajia ovat Henry A. Giroux ja Peter McLaren.

Angloamerikkalainen kriittinen pedagogiikka on nykyaikainen kriittisen pedagogiikan suuntaus. Sen ydinkäsitteitä ovat politiikka, talous ja kulttuuri. Poliitiikan käsite pitää sisällään kulttuurisen, sosiaalisen ja yhteisöllisen toiminnan kouluissa ja muissa julkisissa organisaatioissa. Giroux ja McLaren korostavat talouden merkitystä ja heidän ajatustensa

mukaan tarvitaan etiikkaa, jonka avulla markkinaperusteinen liikevoiton maksimointiin perustuva nykyaikainen talouspolitiikka muunnetaan yhteisen hyvän politiikaksi (Suoranta & Aittola 2001, 12-13).

Nykyaikaisessa kriittisen pedagogiikan teoriassa on keskeistä myös kulttuurisen kamppailun idea, eli kamppailu alakulttuurien ja valtakulttuurin välillä. Myös ideologian käsite on keskeinen, sillä viitataan niiden arvojen, ideoiden ja uskomusten tuottamiseen ja ylläpitämiseen, joita ihmiset arkielämässään käyttävät ja joita he käyttävät kulttuurisen pääomansa luomiseen. (Suoranta & Aittola 2001, 13.)

Nykyaikana kriittisessä pedagogiikassa joudutaan pohtimaan sitä, mitä tarkoittavat käsitteet eliitti, alistetut ja yhteiskunnallinen taistelu. Toisaalta tuodaan ilmi, että on edelleen pyrittävä taistelemaan taloudellisen eliitin ajamaa yksilöllisten valintojen ideologiaa vastaan, jolla eliitti oikeuttaa koulutuksellista eriarvoisuutta. Kriittinen pedagogiikka on ideologia- ja aikalaiskritiikkiä, jossa tiedostetaan tiedon muodostumisen ja jakamisen yhteiskunnalliset periaatteet. Kriittisen pedagogiikan perusoletuksena on, että tiedon oikeuttaminen eli sen luokittelu oikeana ja vääränä pidettyyn tietoon määräytyy luokkaperustaisesti. Taloudellinen eliitti määrittelee, mikä kussakin yhteiskunnallisessa tilanteessa katsotaan olevan oikeaa tietoa. (McLaren 2007, 197.)

3 INFORMAATIOLUKUTAITO

Käsite informaatiolukutaito ei ole määriteltävissä yksiselitteisesti. Koska tässä tutkielmassa käsittelen informaatiolukutaitoa korkeakoulutuksen kontekstissa, käytän Suomen yliopistokirjastojen ja ammattikorkeakoulujen kirjastoyhteistyökonsortion laatimaa informaatiolukutaidon määritelmää ja suositusta korkeakoulukirjastoille. *Informaatiolukutaito tarkoittaa kykyä tunnistaa tiedontarve, hakea ja paikantaa tietoa, sekä löydetyn tiedon kriittistä ja eettistä arviointia ja käyttöä. Akateemisissa opinnoissa ja työelämässä hyvät tiedonhankinnan ja tietotekniikan taidot tehostavat ja nopeuttavat työskentelyä mutta myös edistävät tulosten laatua. Monipuolisen informaatiolukutaidon omaava opiskelija viestii myös tutkintojen laadusta ja kilpailukyvyistä.* (SYN ja AMKIT 2013.)

3.1 Informaatiolukutaito ja kriittinen ajattelu

Nykyaikana asiantuntemusta ei voida pitää asioiden ulkoa muistamisena, vaan kehittyäkseen asiantuntijaksi opiskelijan on pysyttävä alansa kehityksen mukana ja tämä edellyttää esimerkiksi tiedonhaun, tiedonlähteiden ja tiedon arvioinnin osaamista eli informaatiolukutaitoa. Informaatiolukutaitoa ei tule nähdä erillisenä taitona, vaan kiinteänä osana asiantuntijuutta (Nevgi 2007,104).

Yhteiskunnan muuttuessa myös opetuksen tavoitteita ja sisältöjä täytyy muokata ja määritellä uudelleen. Taidot, joiden avulla voidaan löytää informaatiota ja arvioida sen eettisyyttä, oikeellisuutta ja relevanttiutta ovat tulleet tietoyhteiskunnassa erityisen tärkeiksi. Alati kasvava informaation määrä ja sen olennaisesti helpompi saatavuus muuttaa sekä työelämässä ja yhteiskunnassa toimimisen edellytyksiä että asettaa uudenlaisia vaatimuksia osaamiselle. Ihmisten odotetaan saavuttavan koulutuksen kautta valmiuksia, jotka auttavat heitä selviytymään tietoyhteiskunnan muuttuvista vaatimuksista, vaikka tiedetään myös, että tulevat osaamisvaatimukset ovat vaikeasti ennustettavissa. Koulutuksen

suunnittelussa on perinteisesti painotettu oppiaineiden sisältöä, mutta tietoyhteiskunnan informaatioympäristössä näin ei voida enää toimia. Sen sijaan yksilön metavalmiudet nousevat tärkeään rooliin. (Ropo, Sormunen & Heinström 2015, 9.)

Selvitäkseen nykyajan tietointensiivisessä yhteiskunnassa yksilö tarvitsee luovaa, laajaa ja kriittistä informaatiolukutaitoa. Aktiivinen yhteiskunnan jäsen ei enää vain vastaanota informaatiota, vaan osallistuu itse sen tuottamiseen ja jakamiseen. Informaatiolukutaidot valmistavat ihmisiä kohtaamaan yhteiskunnan muutokset. (Webber & Johnston 2013a ja 2013 b.) Tiedonhankinta- ja tiedonhallintataidot ovat tärkeitä myös työelämässä. Työntekijän on kyettävä käsittelemään suuria määriä informaatiota, seulomaan siitä työyhteisölle keskeinen osa relevanttiin muotoon, luomaan uutta tietoa ja tunnistamaan työyhteisön hiljainen tieto. Informaatiolukutaito ei ole vain teknisiä taitoja, vaan se on myös kykyä ymmärtää, millaisia taitoja kussakin tilanteessa tarvitaan. Opiskelijoilta vaaditaan uudenlaisia informaatiolukutaitoja, jotta he kykenisivät tunnistamaan, millaisia taitoja kuhunkin tilanteeseen tarvitaan. Informaatiolukutaito tulee nähdä tärkeänä työelämätaitona, jotta informaatiolukutaidosta puhuttaessa päästäisiin irti sitä vaivanneesta tutkimus- ja kirjastokeskeisyydestä. (Hakala & Lahtinen 2014, 7-11.)

Informaatiolukutaidon avulla pyritään edistämään kriittistä ajattelua ja elinikäistä oppimista. Käsite kriittinen ajattelu ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Kriittisellä ajattelulla voidaan viitata sellaisiin valmiuksiin, joita opiskelija tarvitsee muuttuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä, mutta toisaalta sillä voidaan tarkoittaa kykyä havaita ja muuttaa sortavia valtarakenteita. Määritelmiä yhdistää kuitenkin ajatus kriittisyyden hyödyllisyydestä. Kriittinen ajattelu on kasvatustavoite, jota on läpi historian pidetty demokraattisen yhteiskunnan edellytyksenä. (Holma 2013, 97.)

Kasvatukselle ja opetukselle soveltuvana näkemyksenä voidaan pitää sitä, että kriittisyys merkitsee taitavaa ja vastuullista harkinta- ja arvostelukykä, joka kohdistuu merkityksellisiin ajattelun kohteisiin. Kasvatuksellisesti kriittinen ajattelu kytkeytyy yksilön persoonaan ja tämän itsearviointiin, maailmankuvan muodostamiseen, eettisiin, poliittisiin ja oikeudellisiin näkemyksiin liittyviin toimiin. (Tomperi 2017, 96.) Kriittisesti ajattelevalla voi olla esimerkiksi poliittisia tai uskonnollisia sitoumuksia, mutta hän ei voi perustaa ajatteluaan siihen, että nämä ideologiat ohjaavat kriittisen ajattelun suuntaa ja sitä lopputulosta, johon kriittisen ajattelun avulla päästään. Kriittisen ajattelun luonteeseen kuuluu, että näitäkin sitoumuksia tulee voida tarkastella kriittisen ajattelun keinoin. (Holma 2013, 99.)

Yksilön maailmankuva on aina sidoksissa hänen oman aikansa yhteiskuntaan, yhteisöön ja sosialisatioon sekä niiden kulttuurisiin ja ideologisiin piirteisiin. Omaa kehitystään, yhteiskunnallista asemaansa ja omaksumiaan vaikutteita refleктоimalla yksilö kehittää omaa ajatteluaan ja tavoittelee suhteellista itsenäisyyttä ja vapautumista eli emansipoitumista vallitsevasta tilanteesta, sosialisationsa muodostamista rajoitteista ja kahlitsevista ilmiöistä. (Tomperi 2017, 97-98; Wulf 2003, 117; Freire 2000, 47.) Kriittisyyden voidaan katsoa liittyvän vahvasti emansipaation käsitteeseen, kriittisen ajattelun voidaan nähdä mahdollistavan vapautumisen. Kriittisen ajattelun kautta saavuttamiensa älyllisten valmiuksien avulla yksilö voi arvioida ja muokata ympäristöään eli kriittisesti ajatteleamalla ihmiset voivat itseohjautuvasti vaikuttaa sekä omaan että yhteiskunnan toimintaan. (Puolimatka 1995, 186-187)

Kriittisen ajattelun eräänlaisena isänä voidaan pitää amerikkalaista filosofia John Deweytä, vaikka Dewey ei itse käyttänytkaan käsitettä ”kriittinen ajattelu”. Deweyn mukaan kyse oli reflektiivisestä ajattelusta. Vaikka Dewey kirjoitti julkaisunsa noin sata vuotta sitten, hänen ajatuksensa esimerkiksi koulutuksesta ovat edelleen ajankohtaisia. Dewey

näki, että ajattelun avulla voimme ”tunnistamaan keitä me olemme”. Ajattelun avulla impulsiivinen toiminta voidaan muuttaa älylliseksi. Deweyn kriittisen ajattelun perusta vaatii, että mikäli jonkin asian väitetään olevan totta ja siihen uskotaan, sen perusteita tulee arvioida järkipäisesti. Järkeily mahdollistaa perustellun toiminnan, sillä jos ajattelua ei tapahdu, toiminnasta tulee satunnaista. Ajattelun avulla ihmiset voivat tehdä yksilöllisiä ratkaisuja. (Linatti 2017, 3-4.)

Tomperin (2017, 96) mukaan useat teoreetikot ovat joko suoraan tai välillisesti käyttäneet lähteinään Deweyn monipuolisia kuvauksia reflektiivisen ajattelun olemuksesta. Usein lainataankin Deweyn kiteytystä: *Reflektiivinen ajattelu on uskomuksen tai tiedoksi oletetun käsityksen aktiivista, sitkeää ja huolellista harkitsemista sen suhteen, millaiset perusteet sillä on ja millaisiin jatkopäätelmiin se johtaa.*

Dewey oli kiinnostunut laajasti monista eri tutkimus- ja tieteenaloista, hänen kiinnostuksensa käsitti filosofian lisäksi kasvatuksen ja opetuksen, psykologian, etiikan, luonnon-tieteet, uskonnolliset kokemukset, politiikan sekä yhteiskuntatieteet (Laitinen, Jalonen & Stenwall 2014, 54). Dewey tunnetaan myös pragmatistisen kasvatustieteen edustajana. Pragmatismi antaa ajatuksille ja teorioille arvon niiden käytännöllisen merkityksen kautta. Ilman käytännön merkitystä teorioilla ei ole arvoa. Pragmatismien kokemuksellinen lähestymistapa vaatii testaamaan teorioiden ja ajatusten toimivuuden käytännössä. (Puolimatka 1995, 47.) Pragmatismissa korostetaan kokemusta ja oppijan omaa kiinnostusta. Oppimisen tulee liittyä asioihin, joista oppija on itse kiinnostunut. Ratkaistavat ongelmat eivät saa olla keinotekoisia, vaan niiden tulee liittyä johonkin mielekkääseen yhteyteen. Pragmatistinen kokemuksen korostaminen tuo kasvatukseen ongelmamethodin ja tekemällä oppimisen. (Puolimatka 1995, 49.) Ongelma-perustaisen pedagogiikan perusideoiden voidaan katsoa pohjautuvan Deweyn ajatuksiin (Poikela 2008, 77).

3.2 Informaatiolukutaidon opettaminen ja oppiminen

Yliopistoissa perinteisesti kunkin tieteenalan opettajat ovat esitelleet opiskelijoille oman tieteenalansa lähteet ja kirjastot ovat huolehtineet tarjoamiensa aineistojen käyttäjäkoulutuksesta (Sormunen & Poikela 2008, 21). Kirjastonkäytön opetuksessa on aiemmin keskitytty tietyn aineiston tai informaation löytämiseen kirjaston kokoelmista tai tietokannoista, kun taas informaatiolukutaito on muutakin kuin kirjaston käyttämiseen sidottua toimintaa. Informaatiolukutaidon avulla pyritään edistämään kriittistä ajattelua ja elinikäistä oppimista. (Grafstein 2002, 195-204.)

Kuhlthaun (1987, 6-8) mukaan informaatiolukutaitoisuus tarkoittaa sitä, että oppikirja-keskeisen yksittäisten faktojen toistamiseen perustuvan oppimisen sijaan opiskelijoita kannustetaan etsimään ja käyttämään monipuolisesti erilaisia tiedonlähteitä. Kirjastojen ja opettajien tulisi tehdä entistä enemmän yhteistyötä ja tarjota väylä, jonka kautta informaatiolukutaitojen oppiminen voi tapahtua integroidusti opiskeltavan aiheen kontekstissa. Näin informaatiolukutaidot eivät jää irralliseksi opiskelun muusta sisällöstä. Informaatiolukutaitojen oppimisessa eli informaatiolukutaitoiseksi tulemisessa keskeistä on kyky reflektoida. Reflektointitaito liittyy sekä kykyyn hyödyntää informaatiota että valmiuksiin aikaansaada informaatiota itse. Oppimisessa tärkeintä on oppijan oma muutos, jota tulee tukea pyrkien edistämään oppijan henkilökohtaista ja ammatillista kehittymistä. Myös pragmaattisessa kasvatustilfilosofiassa, jonka edustajia esimerkiksi Dewey ja Freire ovat, korostetaan oppijan tukemisen tärkeyttä. (Poikela 2008, 77-78.) Tämä voi tehdä informaatiolukutaidon opetuksesta ja oppimisesta hedelmällisen maaperän kriittisen pedagogiikan menetelmien soveltamiselle.

Kirjallisuudessa suositellaan informaatiolukutaito-opetuksen integroimista aineenopetuksen tietosisältöjen opetukseen. Informaatiolukutaidon opetus on tehokkainta silloin, kun opiskelijan ei tarvitse siirtää erillisellä tiedonhaun- ja informaatiolukutaidon

oppitunnilla opittuja taitoja alakohtaiseen asiayhteyteen eli informaatiolukutaito-opetuksen tulisi olla opintokokonaisuutta. Opiskeltavasta tai tutkittavasta aiheesta lähtöisin olevat ongelmat koetaan mielekkäiksi ja motivoiviksi ja ne käynnistävät oppimiseen ja osamista tuottavia sosiaalisia ja yksilöllisiä prosesseja (Poikela 2008, 77).

3.3 Aiempaa tutkimusta informaatiolukutaidon opettamisesta

Ruotsissa on parinkymmenen viime vuoden aikana tutkittu laajasti informaatiolukutaidon opetusta ja oppimista (Alexandersson & Limberg, 2003; 2012; Limberg ym., 2008; Limberg, 1998). Tutkimukset ovat tuoneet ilmi, että useimmat informaatiolukutaitoa opettavat kirjastonhoitajat ja opettajat ovat huomanneet, että opiskelijoilla on ongelmia omaksumaan hyviä tiedonhankinnan käytäntöjä, mutta ongelmien ratkaisuksi ei ole juurikaan löydetty hyviä toimintatapoja, jotta opiskelijoita voitaisiin ohjata itsenäisessä tiedonhankinnassa ja lähteisiin perustuvassa kirjoittamisessa. Ohjauksessa painotetaan usein teknisten taitojen opettamista eli opiskelijoille esitellään esimerkiksi erilaisia tietokantoja ja niiden ominaisuuksia. (Limberg ym. 2008.) Informaatiolukutaidon opetus tulisi tutkijoiden mukaan kuitenkin integroida opetettavan aiheen sisältöihin ja keskittyä tutkimuskysymysten muotoiluun sekä informaation kriittiseen arviointiin. (Alexandersson & Limberg, 2012).

Informaatiolukutaitojen opettaminen tuo oman oppiaineensa tietosisältöjen opettamiseen tottuneelle opettajalle uudenlaisen tehtäväkentän. Opettajan tulee kyetä ohjaamaan oppilaiden itsenäistä työskentelyä informaatioympäristössä, joka ei ole kokonaisvaltaisesti hallittavissa, eikä opettaja voi suunnitella opetustaan oppikirjojen sisällön mukaisesti. Opiskelijoiden hankkiessa itse lähdeaineistonsa opettaja kohtaakin usein tilanteen, joka haastaa hänen tiedollinen auktoriteettiasemansa, sillä opiskelijat saattavat olla opettajaa harjaantuneempia erilaisten tiedonlähteiden käyttämisessä. Tutkimusten tulokset ovat osoittaneet, että opettajien mielestä tutkivan oppimisen ohjaaminen koetaan haastavaksi. (Alexandersson & Limberg, 2012; Limberg ym., 2008.)

Sormunen ja Alamettälä (2015) tutkivat opettajan roolia ryhmäkirjoitustehtävän ohjaajana. Tutkimus perustui Tampereen lukioissa Opetushallituksen rahoituksella toteutettuun Tieto haltuun –hankkeeseen. Hankkeessa laadittiin tiedonhallintataitojen opetussuunnitelma ja kokeiltiin erilaisia opetusmuotoja opettajan ja kirjastonhoitajan yhteistyönä. Tutkijat totesivat, että tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että informaatiolukutaidon oppimistavoitteita on vaikea saavuttaa yksittäisten kurssien puitteissa. Informaatiolukutaidon oppimistavoitteet tulisikin jakaa osatavoitteiksi. Oppimistavoitteita voitaisiin koittaa saavuttaa vuorotellen erilaisten rajatumpien tehtävien avulla.

Myös informaatiolukutaidon integroiminen yliopisto-opetukseen on ollut tutkimuksen aiheena. Päivi Heinimäki (2015) selvitti pro gradu –tutkielmassaan millä tavalla opetukseen korkeatasoisina pidetyt yliopistolliset oppiaineet ovat sisällyttäneet informaatiolukutaitojen opetuksen oppiaineen opetukseen. Lisäksi Heinimäki selvitti, millaisia käsityksiä opetushenkilökunnalla on informaatiolukutaidon opettamisesta ja sen edistämisestä. Heinimäen tutkimuksesta ilmeni, että yliopistossa annettavan tiedonhankinnan opetuksen tavoitteena oli, että opiskelijat oppisivat käyttämään tietokantoja. Opettajat havaitsivat tiedonhankinnan taitojen yhteyden kriittiseen ajatteluun ja tutkimuksellisten taitojen oppimiseen. Opettajien mielestä opiskelijoiden osaaminen on keskimäärin hyvällä tasolla, mutta taidoissa nähtiin olevan vaihtelua.

3.4 Kansainväliset informaatiolukutaidon osaamistavoitteet korkeakouluissa

Association of College and Research Libraries (ACRL) julkaisi informaatiolukutaidon standardit (Information Literacy Competency Standards for Higher Education) Yhdysvalloissa vuonna 2000 ja näitä standardeja on käytetty siitä lähtien apuna informaatiolukutaidon suunnittelussa ympäri maailman. Helsingin yliopiston kirjasto suomensi

ACRL:n standardit vuonna 2003 informaatiolukutaidon osaamistavoitteiksi. Osaamistavoitteet ovat olleet merkittävässä roolissa, kun informaatiolukutaidon opetus vakiinnutettiin Suomessa osaksi korkeakoulutasoista opetusta 2000 -luvun puolivälin tienoilla. (Syvälahti & Asplund 2015, 9.)

Vuoden 2000 ACRL:n informaatiolukutaidon standardit ovat kohdanneet vuosien varrella kritiikkiä, niiden on sanottu luonnehtivan informaatiolukutaitoja erillisiksi, kontekstista riippumattomiksi taidoiksi (Syvälahti & Asplund 2015, 10). Informaatiolukutaidon standardeissa ikään kuin oletetaan, että informaatiolukutaitojen oppiminen johtaa automaattisesti hyödyllisiin tuloksiin. Informaatiolukutaidon opetuksen kautta yksilöiden odotetaan tulevan itsenäisiksi kriittisiksi ajattelijoiksi, erinomaisiksi tiimityöntekijöiksi ja osaaviksi tietotekniikan käyttäjiksi. Standardien mukaan informaatiolukutaitoinen henkilö kykenee paikantamaan, etsimään ja käyttämään tietoa ja on siten näiden taitojen kautta tehokkaampi ja tuottavampi. Standardit myös kuvaavat kirjastojen tietoaaineistot faktatiedon lähteinä. (Tuominen, Savolainen & Talja 2015, 333.) Elmborg niin ikään kritisoi informaatiolukutaidon standardeja siitä, että ne eivät tue opiskelijoiden omaa aktiivista toimintaa oppimisprosessissa vaan standardit kohtelevat opiskelijoita passiivisina valmiin tiedon vastaanottajina. Elmborg näkee IL-standardien korostavan Freiren kritisoimaa pankkikasvatusta. Pankkikasvatuksessa opetuksen ja oppimisen katsotaan olevan opettajälähtöistä toimintaa, jossa opettaja antaa opiskelijoille valmista tietoa, jonka opiskelijat tallettavat muistiinsa. (Elmborg 2006, 192-193.)

ACRL pyrki vastaamaan muuttuneisiin vaatimuksiin ja julkaisi uudet informaatiolukutaidon osaamistavoitteet vuonna 2015. Niissä informaatiolukutaito on määritelty uudella tavalla, enää ei puhuta standardeista vaan informaatiolukutaidon kehyksistä (The Framework for Information Literacy for Higher Education). Uudet kehykset korostavat

opiskelijoiden entistä suurempaa roolia tiedon tuottamisessa ja ymmärtämisessä muuttuvissa informaatioympäristöissä (ACRL 2015).

Informaatiolukutaidon kehyksiä (frames) on yhteensä kuusi. Jokaisen kehyksen yhteydessä on kynnyskäsite (threshold concepts), jolla kuvataan informaatiolukutaidon kannalta keskeisiä asioita. Lisäksi jokaisen kehyksen yhteyteen on määritelty opiskelijan osaamista kuvaavat tietokäytännöt (knowledge practices) ja dispositiot. (Syvälahti & Asplund 2015, 12.)

Syvälahti (2016) on suomentanut informaatiolukutaidon kehykset seuraavalla tavalla:

- 1. Searching as Strategic Exploration : tiedontarpeen määrittely, tiedonhankinnan prosessin hahmottaminen toistuvana & epälineaarisenä, hakutulosten arviointi, lähteiden paikannus*
- 2. Information Has Value: tekijänoikeudet, plagiointi, hyvä tieteellinen käytäntö*
- 3. Scholarship as Conversation: oman alan julkaisutapojen tuntemus, vuorovaikutus, vertaistuki, tiedeyhteisön jäseneksi kasvaminen, oman tutkimuksen näkyvyys*
- 4. Authority is Constructed and Contextual: oman alan tuntemus (tekijät), oman tekijyyden löytäminen, julkaisemisen erilaiset foorumit, kriittinen ajattelu ja kyseenalaistaminen*
- 5. Research as Inquiry: tutkivan työotteen osaaminen, tutkimusprosessin tuntemus, tutkimuskysymysten määrittely, aineistohallinta, viitteidenhallinta, projektinhallinta*
- 6. Information Creation as a Process: erilaisten julkaisujen ja julkaisuväylien tuntemus, tieteellisen tiedon avoimuus, dynaaminen vs. staattinen tieto (mm. sosiaalisen median vaikutus tiedon tuottamiseen), tiedon kontekstit esim. akateeminen vs. työelämä)*

Tähän mennessä on tehty muutamia tutkimuksia siitä, kuinka informaatiolukutaidon kehukset on otettu kirjastoissa vastaan. Patrick S. Keller (2016) tutki väitöskirjatutkimuksessaan millaisia vaikutuksia uudet IL-kehukset ovat saaneet aikaan kirjastojen toimintatavoissa ja käytännöissä. Tutkimukseen osallistui 138 yhdysvaltalaisista akateemisista kirjastoalan asiantuntijaa, joista 32 oli kirjastonjohtajia (library deans) ja 106 oli muita kirjastotyöntekijöitä (assessment librarians and instructional librarians). Vastausten perusteella Keller löysi 12 haastetta ja 3 etua, jotka uusien IL-kehukset oli koettu saaneen aikaan. Etuina nähtiin, että kehukset helpottavat IL-opetuksen suunnittelemista, rohkaisevat keskusteluun ja tukevat laitosten ja kirjastojen yhteistyötä. Haasteeksi koettiin muun muassa se, kuinka teoreettiset kehukset tulisi soveltaa käytäntöön informaatiolukutaidon opetuksessa. Kehukset nähtiin hienona idealistisena teoriana, mutta varsinaiseen käytännön työhön niistä ei koettu saatavan välitöntä hyötyä.

Leslin H. Charles (2017) kartoitti, mitä mieltä IL-opetuksen koordinaattorit ovat kehyksistä. Charlesin tutkimukseen osallistui 34 kirjastoalan asiantuntijaa New Jerseyssä. Tutkimukseen vastanneista puolet oli hyödyntänyt kirjastoalan työyhteisössään informaatiolukutaidon kehyksiä, noin viidesosa vastaajista oli käyttänyt kehyksiä yhteistyössä tiedekunnan kanssa. Lähes kolmannes vastaajista toivoi lisää esimerkkejä siitä, kuinka kehyksiä voisi hyödyntää käytännön työssä ja jopa 65 % vastaajista oli epävarmoja, siitä kuinka kehukset tulisi soveltaa käytäntöön.

Informaatiolukutaidon kehyksiä on tutkittu myös Suomessa. Kati Syvälahti ja Janika Asplund (2018) toteuttivat toukokuussa 2017 kyselyn, jonka avulla he pyrkivät selvittämään, millaisen vastaanoton IL-kehukset ovat saaneet suomalaisissa korkeakoulukirjastoissa. Kyselyllä pyrittiin keräämään informaatiota kirjastojen järjestämästä tiedonhankinnanopetuksesta sekä vertailla IL-kehyksiä IL-standardeihin. Kyselyn avulla haluttiin myös herättää keskustelua sekä lisätä IL-kehysten tunnettuutta ja mahdollistaa hyvien

käytänteiden jakaminen. Tutkimukseen osallistui 31 suomalaista korkeakoulukirjastoa. Vastauksista kävi ilmi, suurimmassa osassa korkeakoulukirjastoista tunnetaan uudet IL-kehykset pääpiirteissään, mutta niitä ei vielä välttämättä olla otettu käyttöön. Vastaajien mukaan kehykset koettiin kuitenkin ajanmukaisiksi ja niiden toivottiin tuovan apua informaatiolukutaito-opetuksen kehittämiseen.

3.5 Kriittinen informaatiolukutaito

Käsite kriittinen informaatiolukutaito ei ole vielä täysin vakiintunut suomen kieleen ja tähän mennessä käsite on esiintynyt suomalaisissa julkaisuissa harvakseltaan. Ensimmäisen kerran kriittisestä informaatiolukutaidosta kirjoitti suomeksi Juha Suoranta Digiluku-blogissa 6.7.2006. Suoranta viittasi tällöin James Elmborgin artikkeliin "Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice", jossa Elmborg kehittelee ajatusta informaatiolukutaidosta freirelaisen kriittisen pedagogiikan kontekstissa. (ks. Elmborg 2006, 192-199.) Elmborgin (2006, 193, 198) mukaan informaatiolukutaidon opetuksessaan neutraalius ei ole vaihtoehto, vaan on joko hyväksyttävä yhteiskunnassa vallitseva tila tai aktiivisesti vastustettava sitä ja esitettävä vaihtoehtoisia ratkaisuja. Kirjastot eivät voi enää olla neutraaleja informaation tarjoajia. Elmborg (2006, 197) näkee perinteisen kirjastoinstituution heijastavan rajattua maailmankuvaa, joka on länsimainen, angloamerikkalainen, kristitty ja lähinnä miehin. Kirjastojen tulisi tarkastella itseään kriittisesti ja pyrkiä tarjoamaan opiskelijoille informaatiota ja aineistoja, joiden avulla opiskelijat voivat muodostaa itse oman maailmankuvansa ja identiteettinsä. Informaatiolukutaidon oppimista ei pidä nähdä irrallisten taitojen oppimisena, vaan ymmärryksen ja älyllisen kasvun elinikäisenä jatkumona. Kirjastojen tehtävänä on luoda ”kriittisen kirjastonhoitajuuden käytäntö” (critical practice of librarianship) ja yhdistää kriittinen teoria informaatiolukutaidon opetukseen. Kirjasto ei nyky-yhteiskunnassa voi Elmborgin (2006, 198) mukaan olla passiivinen tietopankki, vaan kirjastopedagogien on pyrittävä

aktiivisesti lisäämään opiskelijoiden tietoisuutta ja itseohjautuvaa, kunkin omista lähtökohdista tapahtuvaa oppimista.

Hannele Vanhanen-Rauhala (2013, 19, 44-45) käytti kasvatustieteen alan pro gradu -tutkielmassaan keskeisenä käsitettä kriittinen informaatiolukutaito, mutta käsitteen määrittely jää kuitenkin hänen julkaisussaan yleisten informaatiolukutaidon määritelmien tasolle. Vanhanen-Rauhala näkee kriittisen informaatiolukutaidon ilmenevän ”informaatiolukutaidollisina valmiuksina” kuten valmiutena määritellä tiedon tarpeita, oikein valituina tiedonhankintastrategioina, kykynä arvioida informaation luotettavuutta, kykynä muokata tuotoksia ja opitun reflektointina. Kriittiseen pedagogiikkaan liittyviä piirteitä ei hänen kriittisen informaatiolukutaidon määritelmässään ole.

Vuonna 2015 julkaistun Informaatiolukutaidon kehyksen (The Framework for Information Literacy for Higher Education) myötä kriittisestä informaatiolukutaidosta on muodostumassa keskeinen käsite, sanovat Syvälahti ja Asplund (2018, 41-42.) He viittaavat Foasbergin ja Kellerin määritelmiin, joiden mukaan kriittinen informaatiolukutaito on ajattelu- ja opetustapa, joka tarkoittaa esimerkiksi tiedon tuottamisen prosessien kyseenalaistavaa ja analysoivaa tarkastelua. (ks. Foasberg 2015, 709; Keller 2016, 111–112). Informaatiolukutaidon kehysten näkökulma kytkeytyy suoraan kriittiseen pedagogiikkaan korostamalla oppimistulosten kontekstuaalista merkitystä (Drabinski 2017, 78).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkielmani tavoitteena on selvittää kirjallisuuskatsauksen avulla, millä tavalla kriittistä pedagogiikkaa on sovellettu informaatiolukutaidon opetuksessa korkea-asteen koulutuksessa, millaisia hyötyjä sen avulla on havaittu saavutettavan ja millaisia haasteita kriittistä informaatiolukutaitoa opetettaessa on kohdattu. Tutkimusmenetelmänä käytän systemaattista kirjallisuuskatsausta, jonka avulla pyrin rakentamaan kokonaiskuvaa tutkimusaiheestani.

4.1 Tutkimusongelman määrittely

Tutkimukseni keskeisenä tehtävänä on systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla luoda kuva siitä, miten kriittistä pedagogiikkaa voidaan soveltaa informaatiolukutaidon opetuksessa.

Tutkimuksessa etsittiin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Millä tavoilla kriittistä pedagogiikkaa voidaan soveltaa informaatiolukutaidon opetuksessa korkea-asteen koulutuksessa?
- Millaisia hyötyjä voidaan saavuttaa opettamalla opiskelijoille kriittistä informaatiolukutaitoa?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Kirjallisuuskatsauksella voidaan rakentaa kokonaiskuvaa tutkimusaiheesta ja syventää jo olemassa olevaa tietoa. Kirjallisuuskatsaus on myös sopiva menetelmä olemassa olevaa teorian arviointiin tai sen kehittämiseen. Katsauksen avulla voidaan pyrkiä tunnistamaan ongelmia tai kuvaamaan tietyn teorian historiallista kehitystä. Kirjallisuuskatsaus on metodi ja tutkimustekniikka, jonka avulla tutkitaan aiempia tutkimuksia. Kirjallisuuskatsauksen avulla tutkitaan tutkimuksia eli kootaan yhteen tutkimusten tuloksia, jotka ovat perustana uusille tutkimustuloksille. (Kallio 2006, 19.)

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tiivistää tietystä aihepiiristä tehtyjen tutkimusten olennaisen sisällön. Sen avulla kartoitetaan tietyn tieteellisen diskurssin tiimoilla käytyä keskustelua ja seulotaan esiin tieteen kannalta mielenkiintoisia ja tärkeitä tutkimustuloksia. (Kallio 2006, 19.) Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa kiinnitetään huomiota käytettyjen lähteiden keskinäiseen yhteyteen ja tekniikkaan, jolla tulokset on hankittu (Salminen 2011, 3-4). Tavoitteena ei ainostaan ole tehdä yhteenvetoa tutkimusaineistosta, vaan pyrkimyksenä tulkita tuloksia, selittää tutkimusaineistoista esiin tulevia eroavaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Pyrkimyksensä on tuottaa sellaista tietoa, jota ei yksittäisiä aineistoja tutkimalla voitaisi huomata. (Aveyard 2014, 124). Systemaattisesti koottu kirjallisuuskatsaus edellyttää samanlaista tutkimusotetta kuten muukin tieteellinen tutkimustyö (Metsämuuronen 2008, 31). Tutkimuskirjallisuuteen perustuva kirjallisuuskatsaus on täsmällinen menetelmä, jonka avulla tutkijoiden jo julkaisema tutkimusaineisto voidaan tunnistaa, arvioida ja tiivistää. (Fink 2010, 3.) Petticrew'n mukaan (2001, 99-101) kirjallisuuskatsauksen tekemisessä on tärkeitä vastata selkeään tutkimuskysymykseen, pyrkiä vähentämään tutkimusaineiston valintaan liittyvää harhaa, arvioida katsaukseen sisällytettyjen tutkimusten laatua sekä referoida tutkimusaineisto objektiivisesti.

Fink (2010, 3-5) jakaa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen seitsemään osaan. Katsauksen tekeminen aloitetaan määrittelemällä tutkimusongelma, jonka jälkeen toisessa vaiheessa valitaan käytettävä kirjallisuus ja tietokannat. Sen jälkeen valitaan hakutermit, jotka on syytä rajata huolellisesti, jotta niiden avulla löydetyn aineiston avulla voidaan vastata kattavasti asetettuun tutkimuskysymykseen. Kirjallisuuskatsauksen neljännessä vaiheessa seulotaan aineistoa käyttäen karsintakriteereinä esimerkiksi tutkimuksen kieltä, julkaisumuotoa tai julkaisuaikaa. Tämän jälkeen tuloksia seulotaan metodologisesti pyrkien arvioimaan aineiston tieteellistä laatua ja valitsemaan katsauksen tutkimusaineistoksi laadukkain saatavilla oleva materiaali. Prosessin kuudennessa vaiheessa tehdään

varsinainen katsaus. Jotta katsauksen tulokset olisivat luotettavia, katsaus tarvitsee standardoidun muodon, jonka mukaisesti tutkimusaineistosta kerätään tietoa. (Fink 2010, 3-5.) Lopuksi tulokset syntetisoidaan eli kuvataan tutkimuksen laatua, raportoidaan tämänhetkisiä tietoja tutkitusta ilmiöstä, pyritään selittämään löydöksiä ja osoittamaan tutkimustarpeita (Salminen 2011, 10).

Käytän synteessin tuottamisessa tutkimuksessa aineistolähtöistä synteisiä, jonka avulla voidaan syntetisoida sekä kvalitatiivisista että kvantitatiivisista tutkimusaineistoa. Pettigrew ja Roberts (2006, 164-165) kutsuvat menetelmää narratiiviseksi synteeksiksi ja se on heidän mukaansa käyttökelpoinen metodi, kun tutkimusaineisto on heterogeenista. Narratiivinen synteesi on laadullinen analyysimenetelmä, joka perustuu sanojen ja tekstin käyttöön. Narratiiviselle synteeksille ei ole yksiselitteistä ja tarkkaa määritelmää. Pettigrew'n ja Robertsin (2006, 164) mukaan narratiivinen synteesi on analyysi, jolla tutkitavasta aiheesta pyritään luomaan yhtenäinen kuvaus. Jesson, Lacey & Matheson kutsuvat kyseistä menetelmää synteeksiksi. Synteessissä pyritään yhdistelemään ja esittelemään tutkimusaineistoa siten, että aineistosta muodostuu mahdollisimman mielekäs kokonaisuus. (Jesson ym. 2011, 123.) Synteessin teossa pyritään valitsemaan tutkimusaineistosta olennaisia osia ja järjestämään ne muotoon, joka kokonaisuutena vastaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Narratiivisen synteessin koostamiseen ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta. (Jesson ym. 2011, 124; Pettigrew & Roberts 2006, 172.)

4.3 Tiedonhaku ja tutkimusaineiston valinta

Tutkimusaineiston rajauksessa ja valinnassa käytin seuraavia kriteereitä:

- Aineiston tulee käsitellä kriittistä informaatiolukutaitoa tai kriittisen pedagogiikan soveltamista informaatiolukutaito-opetuksessa korkeakoulutuksessa
- Aineiston tulee olla julkaistu englannin tai suomen kielisenä
- Aineisto tulee olla julkaistu vuonna 2008 tai sen jälkeen
- Artikkelien tulee olla julkaistuja ja saatavilla kokotekstinä
- Artikkelien tulee olla vertaisarvioituja

Suoritin tiedonhaut seuraavissa kansainvälisissä tietokannoissa:

Academic Search Premier (Ebsco) – Monitieteinen kokotekstitietokanta, joka sisältää yli 3 900 tieteellisesti arvioitua lehteä eri aloilta

Andor – Tampereen yliopiston kirjaston hakupalvelu, joka sisältää kirjaston kokoelmat, kansainvälisiä artikkeleita, konferenssijulkaisuja ja kirjoja. Andor-hakupalvelu sisältää satoja tietokantoja ja miljoonia e-lehtiartikkeleita ja muita julkaisuja.

Ebscohost – Useita tietokantoja sisältävä tiedonhakupalvelu. Keskeisiä aihealoja ovat humanistiset ja yhteiskuntatieteet.

Education Collection (Proquest) – ProQuestin kasvatustieteen kokoelma sisältää kokotekstilehtiä ja viitteitä sisältävän Education Database -tietokannan sekä viitetietoja sisältävän ERIC -tietokannan

Emerald – Monitieteinen kokotekstitietokanta, joka sisältää vertaisarvioituja lehtiartikkeleita informaatiotutkimuksen alalta

Library & Information Science Collection - Sisältää Library & Information Science Abstracts viitetietokannan ja Library Science Database kokotekstitietokannan

Primo Central – Kansainvälisiä vertaisarvioituja tutkimuksia, artikkelijulkaisuja ja e-kirjoja useilta eri tieteenaloilta ja eri kustantajilta

ProQuest Social Science Premium Collection (CSA) – Informaatiotutkimuksen viite- ja kokotekstitietokantoja

SAGE Journals Online – Sisältää yli 850 lehteä vuodesta 1999 lähtien mm. kasvatustieteen, psykologian, viestinnän, liiketalouden, tekniikan, luonnontieteiden, lääketieteen, yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden aloilta.

ScienceDirect (Elsevier) – Yli 2000 lehden kokotekstiartikkelit pääosin luonnontieteiden ja lääketieteen aloilta, mutta myös taloustieteiden, yhteiskuntatieteiden sekä humanististen tieteiden aloilta.

Scopus – Monitieteellinen viittaus- ja tiivistelmätietokanta, joka sisältää tieteellisiä lehtiä, konferenssijulkaisuja, ammattilehtiä, kirjasarjoja ja patenteja.

Suoritin tiedonhakua seuraavilla hakutermeillä ja niiden yhdistelmillä:

- kriittinen pedagogiikka / Critical Pedagogy
- informaatiolukutaito / Information Literacy
- kriittinen informaatiolukutaito / Critical Information Literacy
- informaatiolukutaito-opetus / Information Literacy Instruction
- korkeakoulut / Universities / Higher Education / Colleges

Aloitin tiedonhaun Finkin (2010, 5) seulontaprosessin mukaisesti. Ensimmäisessä vaiheessa asetin seulan, jonka avulla rajasin hakua vertaisarvioinnin, kielen ja julkaisuajan kohdan mukaan. Aineistohakuni tuottivat yhteensä 384 hakutulosta.

Tietokanta	Hakutuloksia	1. seulonta
Academic Search Premier	0	0
Andor	89	50
Ebscohost	0	0
Education Collection (Proquest)	0	0
Emerald	13	1
Library & Information Science Collection (LISA)	49	21
Primo Central	119	17
ProQuest Social Science Premium Collection (CSA)	78	20
SAGE Journals Online	3	0
ScienceDirect (Elsevier)	28	2
Scopus	5	3

Taulukko 1. Ensimmäisen seulontavaiheen hakutulokset

Tämän jälkeen luin artikkelien otsikot ja tiivistelmät ja valitsin tutkimukseni kannalta relevanteilta vaikuttavat artikkelit. Ensimmäisessä seulonnassa rajasin pois tulokset, jotka eivät selvästi täyttäneet hyväksymiskriteereitä. Pidin kuitenkin mukana aineistoa, joihin halusin tutustua vielä tarkemmin. Ensimmäisen seulonnan jälkeen jäljelle jäi 24 artikkelia (ks. Liite 1).

Toisessa seulonnassa luin artikkelit kokonaan ja kiinnitin huomiota siihen, kuinka hyvin artikkelit vastasivat tutkimuskysymyksiini. Kirjallisuuskatsausta tehtäessä tulee kiinnittää huomiota tutkimusaineistoon valittavien artikkelien tasoon. Tiedonhakuvaiheessa kävi ilmi, että aiheestani oli tehty hyvin vähän tutkimusta, joten minun oli valittava katsaukseni artikkeleja, joissa kuvataan tapausselostusten tyypisesti kuinka kriittistä pedagogiikkaa on sovellettu informaatiolukutaito-opetuksessa korkeakoulutuksessa. Aineiston laadun määritelmänä pidin sitä, että kaikkien tutkimusaineistoon päätyvien artikkelien on oltava vertaisarvioituja. Lopulliseen tutkimusaineistoon valitsin lopulta yhdeksän artikkelia. Tämän lisäksi laajensin tiedonhakua tutkimalla manuaalisesti jo tutkimusaineistoon valitsemieni artikkelien lähdeviitteitä. Lähdeviitteiden avulla suoritetun täydennyshaun avulla löytyneistä lähteistä valitsin tutkimusaineistooni vielä neljä artikkelia. Lopullinen aineistoni sisältää 13 vertaisarvioitua artikkelia.

4.4 Aineisto

Tutkielmassa halusin selvittää, millä tavoin kriittistä pedagogiikkaa voidaan soveltaa informaatiolukutaito-opetuksessa korkea-asteen koulutuksessa ja millaisia hyötyjä voidaan saavuttaa opettamalla opiskelijoille kriittistä informaatiolukutaitoa. Lopulliseen tutkimusaineistoon valikoin asettamiani seulontakriteerejä noudattaen ne lähteet, jotka mielestäni vastasivat parhaiten tutkimuskysymyksiini. Tutkimusaineistoon kuuluu 13 vertaisarvoitua artikkelia, jotka on julkaistu vuosina 2011-2018.

Kirjoittaja	Artikkelin otsikko	Julkaisu	Vuosi
Adler, K.	Radical Purpose: The Critical Reference Dialogue at a Progressive Urban College	Urban Library Journal Vol. 19, Issue 1	2013
Beilin, I., & Leonard, A. E.	Teaching the Skills to Question: A Credit-Course Approach to Critical Information Literacy	Urban Library Journal, 19 (1)	2013
Bonnet, J.L.; Herakova, L. & McAlexander, B.	Play On? Comparing Active Learning Techniques for Information Literacy Instruction in the Public Speaking Course	The Journal of Academic Librarianship, Vol: 44, Issue: 4, 500-510	2018
Dunaway, M.	Web 2.0. and Critical Information Literacy	Public Service Quarterly 7:3-4	2011
Fosmire, M.	Making Informed Decisions: The Role of Information Literacy in Ethical and Effective Engineering Design	Theory in the Practice, 56:4	2017
Hicks, A.	Cultural shifts: Putting critical information literacy into practice	Communications in Information Literacy, 7(1)	2013
Jacobs, H.L.M	Pedagogies of possibility within the Disciplines: Critical information literacy and literatures in English	Communications in Information Literacy, 8(2)	2014
Mark, A.	Privileging Peer Review: Implications for Undergraduate	Communications in Information Literacy 5 (1)	2011
Reale, M.	Critical Pedagogy in the Classroom: Library Instruction that Gives Voice to Students and Builds Community of Scholars	Journal of Library Innovations Volume 3, Issue 2.	2012
Spiranec S., Zorica, M. B., & Kos, D.	Information literacy in participatory environments	Journal of Documentation, 72(2)	2016
Tewell, E.C.	The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction	College & Research Libraries Vol. 79(1)	2018
Wallis, L.	#selfiesinthestacks: Sharing the Library with Instagram	Internet Reference Services Quarterly, 19:3-4	2014
Young, S. & Maley, M.	Using Practitioner-engaged Evidence Synthesis to Teach Research and Information Literacy Skills: A Model and Case Study	The Journal of Academic Librarianship 44:2	2018

Taulukko 2. Tutkimusaineistoon valitut artikkelit

Artikkeleista vain kaksi on alkuperäistutkimuksiin perustuvia artikkeleja (Tewell 2018 ja Bonnet, Herakova & McAlexander 2018). Yksi artikkeleista on kirjallisuuskataus (Spiranec, Zorica ja Kos 2016). Muiden artikkelien kirjoittajat kertovat essee-tyyppisesti, usein omasta akateemis-ammattillisesta näkökulmastaan käsin, kuinka kriittistä pedagogiikkaa voidaan soveltaa informaatiolukutaidon opetuksessa korkeakoulutuksessa. Aineisto on melko heterogeeninen ja artikkeleissa lähestytään aihetta eri näkökulmista ja erilaisista lähtökohdista käsin. Artikkeleista seitsemän on tapausselostuksia kursseista tai tilanteista, joissa kriittistä pedagogiikkaa on sovellettu tai voidaan soveltaa informaatiolukutaidon opetukseen korkea-asteen koulutuksessa. Kahdessa artikkelissa kriittisen pedagogiikan opettamista ja oppimista lähestytään lähteiden käytön ja lähteiden kriittisen arvioimisen kautta. Kolmessa artikkelissa teemana on kriittisen informaatiolukutaidon opiminen Web 2.0 -ympäristöissä.

Bonnet, Herakova ja McAlexander (2018) tutkivat oppimistuloksia, joita on saatu opettamalla kriittistä informaatiolukutaitoa erilaisten aktiiviseen oppimiseen tähtäävien opetusmenetelmien avulla. Tutkijat toteuttivat tutkimuksensa Yhdysvalloissa, Mainen yliopistossa syyslukukauden aikana vuonna 2017. Tutkimukseen osallistui 426 yliopistop opiskelijaa. Informaatiolukutaidon opetus oli integroitu osaksi puheviestinnän kurssia ja opiskelijoilla oli mahdollisuus saada kirjastonhoitajan apua koko kurssin ajan.

Tewell (2018) selvitti kyselytutkimuksen sekä haastattelujen avulla, kuinka korkeakoulukirjastoissa työskentelevät yhdysvaltalaiset kirjastonhoitajat toteuttavat kriittisen informaatiolukutaidon opetusta ja millaisia etuja ja haasteita he ovat työssään kohdanneet. Tewellin kyselytutkimukseen vastasi 154 omasta mielestään kriittistä informaatiolukutaitoa opettavaa kirjastonhoitajaa. Tämän jälkeen tutkija haastatteli vielä 13 kirjastonhoitajaa.

Adler (2013) tarkasteli artikkelissaan kriittistä informaatiolukutaitoa kirjastonhoitajan ja opiskelijoiden välillä käytävien lähdeaineistoja koskevien keskustelujen (reference dialogue) viitekehyksessä. Adler kuvailee artikkelissaan ”kriittisen lähdekeskustelumallin”, (critical reference dialogue) jonka avulla pyritään opettamaan opiskelijoille opiskeluun tarvittavan lähdeaineiston hakemisen ohella kriittistä informaatiolukutaitoa. Vuorovaikutteisen keskustelun avulla oppiminen on molemminpuolista, sekä opiskelija että kirjastonhoitaja voivat Adlerin mukaan oppia tilanteesta.

Spiranec, Zorica ja Kos (2016) selvittävät artikkelissaan kriittisen informaatiolukutaidon ja Web 2.0 -ympäristöjen korrelointia. Kirjoittajien mukaan nykyiset informaatioympäristöt ovat sopusoinnussa kriittisen informaatiolukutaidon keskeisten periaatteiden ja arvojen kanssa. Kirjoittajien mukaan informaatiolukutaidon käsite tulisikin siksi määritellä uudelleen sisällyttämällä määritelmään kriittisiä ja transformatiivisia elementtejä.

Beilin ja Leonard (2013) kuvaavat artikkelissaan ”Research and Documentation for the Information age” -kurssin suunnitelman sekä kertovat kurssin valmisteluprosessista. Kurssi on kolmen opintopisteen laajuinen kurssi, jonka avulla kirjoittajat sanovat opiskelijoiden paitsi oppivan viittaustekniikkaa, tiedonhakua ym., myös saavan käsityksen yhteiskunnan rakenteista ja toiminnasta, sekä siitä, kuinka he voivat osallistua yhteiskunnan kehittämiseen.

Dunawayn (2011) artikkelissa aiheena on Web 2.0 -välineiden käyttäminen apuna informaatiolukutaidon opetuksessa ja oppimisessa. Hänen mukaansa informaatiolukutaidon opetusta voidaan kehittää edelleen kriittiseen suuntaan pyrkimällä ohjaamaan opiskelijoita tunnistamaan informaation luomiseen liittyviä poliittisia ja sosiaalisia näkökulmia.

Fosmiren (2017) artikkelissa kirjoittaja kertoo kriittisen informaatiolukutaidon opetuksen integroimisesta osaksi insinööritieteiden opetusta. Fosmiren mukaan kriittinen informaatiolukutaito tarjoaa viitekehyksen, jonka avulla voidaan kyseenalaista yleisiä olettamuksia. Kriittisen informaatiolukutaidon integrointi opiskelijoiden opetusohjelmaan voi kirjoittajan mukaan lisätä opiskelijoiden empatiakykyä ja auttaa heitä esimerkiksi ymmärtämään asiakkaiden tarpeita ja suunnittelemaan näille paremmin kohdennettuja ratkaisuja.

Hicks (2013) esittelee artikkelissaan tapoja, joilla informaatiolukutaidon opetus voidaan integroida osaksi eri tieteenalojen opetusta. Hän käyttää esimerkkinä vieraiden kielten opetusta. Hicksin mukaan kriittisen informaatiolukutaidon opetus on paras tapa opettaa opiskelijoille valmiuksia, joiden avulla he voivat toimia osana monikulttuurisia ympäristöjä.

Jacobs (2014) pohtii artikkelissaan, kuinka englanninkielen opetukseen integroitu informaatiolukutaidon opetus voi sitouttaa opiskelijoita ja kirjastonhoitajia yhdessä problematisoimaan tieteenalojen käytäntöjä. Jacobs käyttää kriittistä informaatiolukutaitoa viitekehyksenä, jonka avulla hän pyrkii sitouttamaan opiskelijat, kirjastonhoitajat ja kampukset tarkastelemaan kriittisesti informaatiolukutaitoa ja tieteenaloja.

Mark (2011) ottaa artikkelissaan kantaa vertaisarvioitujen artikkelien hyödyllisyyteen opetus- ja oppimistarkoituksissa. Hän väittää, että kirjastot ja tiedekunnat suosittelevat vertaisarvioituja artikkeleja enemmänkin sen takia, että niiden käyttö on juurtunut akateemiseen kulttuuriin, kuin siksi, että ne olisivat erityisen sopivia pedagogisesti. Markin mukaan perustutkinto-opiskelijat hyötyisivät enemmän mahdollisuudesta arvioida aineistoa itse. Kirjastonhoitajien tulisi kirjoittajan mielestä pyrkiä herättämään keskustelua tutkimustyön tavoitteista suhteessa vertaisarvioituun aineistoon. Mark käyttää artikkelissaan viitekehyksenä ideaa ns. pankkikasvatuksesta, joka on Freiren sorrettujen pedagogiikassa

esittämä ja kritisoi ajatus informaation suorasta, prosessoimattomasta siirtämisestä opettajalta opiskelijalle.

Wallis (2014) käsittelee artikkelissaan ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoille suunnattua orientaatiokurssia, jonka avulla pyrittiin tutustuttamaan opiskelijat yliopistokirjastoon. Kurssilla sovellettiin kriittisen pedagogiikan näkökulmia huomioimalla opiskelijoiden aiemmat kokemukset informaation käyttäjinä ja luojina, sekä rohkaisemalla opiskelijoita osallistumaan kurssin sisällön luomiseen. Koska kurssi oli tarkoitettu ensimmäisen lukukauden opiskelijoille, se oli suunniteltu hauskaksi ja yhteisöllisyyttä rakentavaksi. Instagramin, opiskelijoille tutun sosiaalisen median välineen käyttäminen opetus- ja oppimisvälineenä auttoi kirjoittajan mukaan opiskelijoita kohtaamaan heille ennalta tuntemattoman akateemisen kirjastoympäristön ja vähensi opiskelijoiden kirjastoa kohtaan tuntemia ennakkoluuloja.

Young ja Maley (2018) esittelevät artikkelissaan mallin, jossa tutkimusmenetelmä- ja informaatiolukutaito-opetus yhdistyy palveluoppimisen (Service Learning) malliin. Kirjoittajien mukaan palveluoppiminen yhdistää teoriaopinnot reaali maailman kokemuksiin ja tarjoaa kirjastolle mahdollisuuksia kriittisen informaatiolukutaidon opettamiselle. Mallissa käsitellään joitain ACRL:n informaatiolukutaitokehysten haasteita ja se on kirjoittajien mukaan sovellettavissa eri tieteenaloille ja erilaisiin oppimisympäristöihin.

4.5 Aineiston analyysi

Ensimmäinen huomio, jonka tein tehdessäni aineistohakua oli että tutkimusta kriittisen pedagogiikan soveltamisesta informaatiolukutaidon opetukseen on tehty kuluneiden kymmenen vuoden aikana vähän. Jouduin siis ottamaan tutkimusaineistoon artikkeleja, jotka ovat tapauselostuksia esimerkiksi tehdyistä kurssisuunnitelmista tai opetustilanteista. Toisaalta osatavoitteeni olikin löytää vertaisarvioitua aineistoa, joka tarjoaa esimerkkejä siitä, miten kriittistä pedagogiikkaa voidaan soveltaa informaatiolukutaito-opetukseen. Aiemmassa tutkimuksessa oli tullut ilmi, että korkeakoulujen informaatiolukutaito-opetusta ohjailevat informaatiolukutaidon kehykset korostavat opiskelijoiden kriittisen ajattelukyvyyn kehittämisen merkitystä, mutta eivät anna riittävästi apua opetuksen suunnittelutyöhön.

Löydetyn aineiston vähäinen määrä ja aineiston laadullinen heterogeenisuus vaikeutti huomattavasti systemaattisen kirjallisuuskatsauksen metodinmukaista tekemistä. Myös aineistoissa käytetyt näkökulmat eroavat toisistaan, eivätkä kaikki artikkelit ole teemoitettavissa eivätkä analysoitavissa samalla kaavalla. Tämä johtaa siihen, että aineiston analysointia ei ole tutkielmassani tehty täysin systemaattisesti. Toisaalta kirjallisuuskatsauksen aineiston laadulliseen analysointiin on jopa mahdotonta antaa ehdottomasti noudatettavia sääntöjä (Kallio 2006, 26).

Analysoidessani aineistoa en käynyt järjestelmällisesti läpi kaikkia artikkeleja etsimällä niistä vastauksia samaa näkökulmaa käyttäen ja samoja kysymyksiä kysyen. Koska aineistoni ei pääsääntöisesti koostu tutkimusartikkeleista, en voi esittää aineiston sisältöä artikkelien sisältämien tulosten merkittävyyden kautta. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusaineiston voi analysoida eri tavoin. Soveltamastani tutkimusmenetelmästä kerroin luvussa 4.2.

Nostin tutkimusaineistostani esille asioita, joiden avulla pyrin hahmottamaan aineistoista välittyvää kokonaiskuva kriittisen informaatiolukutaidon opettamisen tavoista, hyödyistä ja haasteista korkeakoulutuksessa. Esille voi siis nousta teemoja, jotka ovat tulleet esiin vain yksittäisessä artikkelissa ja tämän takia tutkielmani tulosten ei voida katsoa olevan täysin luotettavia eikä kuvausta kriittisen pedagogiikan soveltamisesta korkeakouluissa annettavassa informaatiolukutaito-opetuksessa voida pitää aukottomana eikä yleistettävänä. Katsauksen avulla kuitenkin muodostuu jonkinlainen yleiskuva aiheesta, josta ei ole vielä Suomessa juuri kirjoitettu eikä keskusteltu.

5 TULOKSET

Tässä luvussa kokoan tutkimusaineistoksi valitsemini artikkeleihin perustuvan kirjallisuuskatsauksen kriittisen pedagogiikan soveltamisesta informaatiolukutaito-opetuksessa korkeakoulutuksessa. Katsauksessa kerron myös millaisia hyötyjä saadaan kriittisen informaatiolukutaidon opettamisesta ja oppimisesta sekä millaisia haasteita siihen sisältyy. Kirjallisuuskatsauksen avulla pyrin kertomaan aiheen nykytilanteesta.

5.1 Kriittisen informaatiolukutaidon käsitteestä

Kirjastonäkökulmasta käsin tarkasteltuna kriittisen informaatiolukutaidon avulla pyritään niin teoriassa kuin käytännössäkin ymmärtämään, kuinka kirjastot toimivat yhteiskunnallisen sortamisen käytännöissä ja sen avulla etsitään tapoja, joilla kirjastonhoitajat ja opiskelijat voivat toimia sortavia rakenteita vastaan. Kriittisessä informaatiolukutaidossa sovelletaan kriittistä teoriaa ja kriittisen pedagogiikan hengessä uskotaan koulutuksen olevan voima, joka saa aikaan yhteiskunnallista muutosta. Kriittinen informaatiolukutaito ei rajoitu vain opetukseen, vaan se on ajattelutapa, joka kattaa ajatuksen informaatiolukutaidosta ja sen yhteiskunnallisesta merkityksestä. (Tewell 2018, 11.)

Kriittisen informaatiolukutaidon nähtiin artikkeleissa olevan perinteisen informaatiolukutaidon kehittyneempi ja jalostuneempi muoto, askel kohti kriittistä näkökulmaa, jossa huomioidaan myös informaatioympäristön muutokset. Perinteinen käsitys informaatiolukutaidosta korostaa geneerisiä taitoja, jotka kohdistuvat selkeästi järjestettyihin ja keskitetysti hallinnoituihin tietoaaineistoihin. Kirjoittajien mukaan informaatioympäristön nähdään perinteisen käsityksen mukaan olevan staattinen ja hallittavissa oleva kokonaisuus. Kriittisen informaatiolukutaidon näkemys sen sijaan huomioi informaation kontekstisidonnaisuuden, korostaa osallistumista ja luo mahdollisuuksia informaation luomiseen

ja jakamiseen. Kriittisessä informaatiolukutaidossa yksilöt nähdään aktiivisina toimijoina, jotka etsivät, käyttävät, luovat ja jakavat informaatiota osana erilaisia yhteisöjä ja verkostoja. Kriittinen informaatiolukutaito on kirjastojen tarjoamaa koulutusta, jonka kautta pyritään vaikuttamaan yhteiskunnalliseen muutokseen ja antamaan opiskelijoille mahdollisuus tunnistaa ja purkaa sortavia valtarakenteita. (Spiranec ym. 2015, 256; Tewell 2018, 11; Adler 2013, 6; Fosmire 2017, 310.)

5.2 Korkeakoulumaailma kriittisen informaatiolukutaidon näkökulmasta

Kriittisen informaatiolukutaidon näkökulmasta myös itse korkeakoulumaailma tarjoaa monipuolisia valtaan ja kontrolliin liittyviä keskustelunaiheita. Kriittistä informaatiolukutaitoa opettavat kirjastonhoitajat tuovat esille monenlaisia akateemisia käytänteitä ja kysymyksiä, jotka liittyvät informaation jakamiseen ja siihen, kenellä on oikeus saada informaatiota. Informaation jakamiseen liittyy erilaisia taloudellisia valtarakenteita, jotka rajoittavat pääsyä esimerkiksi tutkimustietoon. (Jacobs 2014, 199; Tewell 2018, 15-16; Beilin & Leonard 2013, 4.)

Kirjoittajien mukaan on tärkeää huomata, että kirjastot eivät itsekään ole neutraaleja, vaan kulttuurisesti rakentuneita instituutioita, joihin laajemmat yhteiskunnallis-poliittiset tekijät vaikuttavat. Kirjastoissa tulisi olla valmiuksia reflektoida ja tutkia objektiivisesti myös omia toimintamalleja ja -tapoja. Tarkastelemalla aineistojen luokitusjärjestelmiä voidaan problematisoida sitä tapaa, jolla kirjastoissa nimetään ja luokitellaan aineistoa. Luokitusjärjestelmien on sanottu korostavan valkoista, heteroseksuaalista, patriarkaalista maailmakuva. Luokitusjärjestelmien avulla voidaan osoittaa opiskelijoille, kuinka asioiden nimeäminen ja luokittelu vaikuttavat informaation löytämiseen ja kuinka hallitseva ideologia tukahduttaa marginaali-ilmiöitä. Luokitusjärjestelmiä analysoimalla voidaan

huomata, että aineistoja organisoidaan tavalla, joka heijastaa ja ylläpitää vallitsevia uskomusjärjestelmiä. Luokitusjärjestelmien rakentuminen, se kuinka tiettyjä sanoja käytetään, paljastavat yhteiskunnallisia, poliittisia ja kulttuurisia normeja ja oletuksia. (Jacobs 2014, 199; Tewell 2018, 15-16; Beilin & Leonard 2013, 4.) Jacobs (2014, 199) siteeraa Drabinskia (ks. Drabinski 2008, 199), jonka mukaan esimerkiksi kun halutaan etsiä valkoisia naisia käsittelevää aineistoa, voidaan käyttää hakusanana yksinkertaisesti sanaa ”naiset”. Jos taas halutaan aineistoa, jonka aiheena on afrikanamerikkalaiset naiset, on käytettävä sanoja ”afrikanamerikkalaiset naiset tai ”mustat naiset”. Luokittelussa käytetyn kielen voidaan Drabinskin mukaan nähdä heijastavan laajempia yhteiskunnallisia rakenteita. Tewell (2018, 16) esitti omasta tutkimusaineistostaan esimerkkejä, jotka havainnollistaa sitä, kuinka luokitusjärjestelmiä voidaan käyttää kriittisen informaatiolukutaidon opetuksessa. Luokitusjärjestelmiä voidaan lähilukea opiskelijoiden kanssa ja keskustella heidän kanssa siitä, millaisia havaintoja he tekevät käytetyistä termeistä. Opiskelijoita rohkaistaan kertomaan, millaisten osa-alueiden he näkevät saavan paljon painoarvoa, millaisten taas vähemmän ja miten asioita on nimetty. Eräs kirjastonhoitaja oli kehittänyt luovan tavan keskustella opiskelijoiden kanssa luokitusjärjestelmien kautta heijastuvasta maailmankuvasta ja yhteiskuntarakenteesta. Kirjastonhoitaja kehotti opiskelijoita tutkimaan luokitusjärjestelmien sisältöä ja kuvailemaan, millaisen kuvan yhteiskunnasta, sen arvoista ja kulttuurista ne antavat 2800 -luvulla kyseisiä järjestelmiä tutkivalle antropologille. Tämän tyyppisten keskustelujen sanotaan antavan mahdollisuuden konkretisoida ajatusta siitä, että informaatio järjestetään tavalla, joka pyrkii ylläpitämään hallitsevia uskomusjärjestelmiä. (Tewell 2018, 16.)

Toinen tutkimusaineistoista esille noussut vallankäyttöä osoittava teema liittyi vertaisarviointiin. Kirjoittajien mukaan on syytä pohtia, miten vertaisarviointi voi johtaa kontrollointiin tai uudempien tai radikaalien näkemysten tukahduttamiseen. (Tewell 2018, 16-17). Esimerkiksi Mark (2011, 5-7) väittää vertaisarvioidun aineiston suosimisen

opetustarkoituksessa juontuvan ennemminkin akateemisesta kulttuurista, kuin siitä, että se palvelisi erityisen hyvin pedagogisia tarkoituksia. Kriittisen informaatiolukutaidon näkökulman mukaan opiskelijat hyötyisivät enemmän mahdollisuudesta etsiä ja arvioida lähteitä, jotka liittyvät heidän henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa ja jotka olisivat samalla soveltuvia akateemisiin tutkimustarkoituksiin. Mark sanoo ajatuksen vertaisarvioitujen aineistojen paremmuudesta on kuitenkin juurtuneen syvälle akateemiseen kulttuuriin ja myös monet kirjastonhoitajat ovat hänen mukaansa omaksuneet vahvasti ”julkaise tai tuhoutu” -ajatusmallin. Kuitenkin jos kirjastonhoitajat ja muut opetushenkilökunnan jäsenet muuttavat lähestymistapaansa ja siirtyvät vertaisarvioitujen aineistojen suosimisesta opiskelijalähtöisempään lähestymistapaan, voidaan sillä vahvistaa opiskelijoiden kriittisen ajattelun ja elinikäisen oppimisen taitoja, hän jatkaa. (Mark 2011, 5-7.)

Korkeakouluihin liittyvistä valtarakenteista voidaan saada opiskelijoiden kanssa aikaan mielenkiintoisia keskusteluja, Beilin & Leonard (2013, 8) toteavat. Ajatus portinvartijuu-desta eli se, että esimerkiksi tieteellisten aikakauslehtien toimituskunnat määrittelevät mitä julkaistaan ja mitä jätetään julkaisematta, puhuttelee heidän mukaansa yleensä opiskelijoita. Sen sijaan että systeemiä pidettäisiin takeena laadukkaasta julkaisutoiminnasta, opiskelijat näkevät sen mahdollisena keinona syrjiä marginaaliryhmien tuottamaa informaatiota tai tuottavan itse marginaaliryhmiä syrjimällä joitain tahoja. (Beilin & Leonard 2013, 8.)

Kriittisen pedagogiikan ja kriittisen informaatiolukutaidon piirissä kyseenalaistetaan myös yliopistomaailman hierarkiaa. Mark (2011, 6) näkee perustutkinto-opiskelijoiden olevan akateemisen hierarkian alimmalla tasolla, sorretti ryhmä, joiden on vaikeaa saada äänensä kuuluviin. Saavuttaakseen sen arvostuksen, jonka tiedekunta olettaa olevan osa menestystä yliopiston ulkopuolisessa maailmassa, opiskelijoiden on mukauduttava akateemiseen muottiin ja heidän omat äänensä tukahdutetaan. Opiskelijan arvosanoihin

vaikuttaa heidän Markin mukaan heidän kykynsä kirjoittaa akateemisella äänellä, käyttää sopivaa jargonia ja kirjoittaa erikoistuneista aiheista. Jos opiskelija ei aio jatkaa uraansa yliopistomaailmassa, tiedekunnan arvojen omaksuminen ei kuitenkaan välttämättä edistä uran luomista akateemisen maailman ulkopuolella, Mark (2011, 6.) väittää.

5.3 Kriittisen informaatiolukutaidon opetustilanteet korkeakoulutuksessa

Kriittiseen pedagogiikkaan kuuluu olennaisesti se, että opiskelijat saavat oman äänensä kuuluviin ja opiskelu tapahtuu heidän omista lähtökohdistaan käsin. Tämä asetelma tuli selkeästi ilmi tutkimusaineistosta, mutta tapoja sen toteuttamiseen on erilaisia. Pääteemat, joiden avulla kriittistä informaatiolukutaitoa opetetaan liittyvät aineistojen luokitusjärjestelmiin, tiedonhakuun, akateemisiin käytäntöihin sekä median tarkasteluun (Tewell 2018, 15; Beilin & Leonard 2013, 4).

Keskeisiä kriittisen informaatiolukutaidon opetusmenetelmiä ovat kirjoittajien mukaan keskusteleminen, ryhmätyöt, reflektointi ja ongelmaperustainen oppiminen. Perinteisiä tietokantaesittelyjä sen sijaan pyritään välttämään. Aktivoimalla opiskelijoita pyritään tukemaan heidän osallisuuttaan informaation tulkitsemisessa ja tuottamisessa. Menetelmissä huomioidaan opiskelijoiden omat kokemukset ja heidän käsityksensä informaatiosta. Opiskelijat ja opettajat oppivat yhdessä. (Tewell 2018, 18-19; Beilin & Leonard 2013, 4.) Opettajat oppivat tuntemaan opiskelijoiden informaatioympäristöä, joka usein eroaa heidän omasta ympäristöstään. Vuorovaikutteinen oppiminen on olennainen osa kriittistä pedagogiikkaa ja se myös kannustaa opiskelijoita osallistumaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. (Beilin & Leonard 2013, 6.)

Beilin & Leonard (2013, 8) sanovat, että opiskelijat tuovat moniin oppitunneilla käytäviin keskusteluihin sosioekonomisen näkökulman. Keskustelua ovat herättäneet

erityisesti tiedon tuottaminen, joukkotiedotusvälineiden omistajuuteen liittyvät seikat sekä tieteellisen viestinnän markkinoiden hallinta. Opiskelijat tunnistavat kapitalistisen yhteiskunnan lainalaisuudet ja näkevät yritykset talouden toiminnan ohjaajina. Kriittisen informaatiolukutaidon kautta opiskelijoille pyritään antamaan toivoa siitä, että he voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa yhteiskunnalliseen muutokseen, eikä heidän tarvitse tyytyä yhteiskunnassa tällä hetkellä vallitsevaan tilanteeseen. Opiskelijoita kannustetaan olemaan aktiivisia ja ottamaan selvää, kuinka informaatiokulttuuria voitaisiin muuttaa. (Beilin & Leonard 2013, 8.)

Erilaiset ryhmätyöt ja projektit ovat olennainen osa kriittisen informaatiolukutaidon opetusta. Työskennellessään ryhmissä opiskelijat jakavat tavoitteet, tekevät yhteistyötä ja opivat toinen toisiltaan. Pienissä ryhmissä työskenneltäessä on myös mahdollisuus siirtää ohjausta ja painopistettä ohjaajalta opiskelijoille. Tämä saattaa horjuttaa perinteistä luokahuonehierarkiaa ja opettajan hallitsemaa sisältöä, joka perinteisesti määrittelee, mitä opiskelijoiden tulisi oppia. Kriittisen pedagogiikan näkemyksen mukaan opettaja toimii opastajana, eikä perinteiseen tapaan auktoriteettina. Opiskelijat ovat siis myös enemmän vastuussa omasta oppimisestaan ja heitä tuetaan luottamaan omiin ajatuksiinsa ja kykyihinsä. (Tewell 2018, 18-19; Reale 2012, 85; Wallis 2014, 205; Adler 2013, 4.) Kriittisen pedagogiikan aikaansaaman aktiivisen oppimistilanteen anti onkin juuri siinä, että opettaja jakaa vallan opiskelijoiden kanssa, eikä tilanteessa ole varsinaista auktoriteetti-asetelmaa (Wallis 2014, 205).

Kriittisen informaatiolukutaidon edistämiseen sitoutuneet kirjastonhoitajat välttävät tietokantojen ja tiedonhakujen demonstroimista ja pyrkivät käyttämään menetelmiä, joissa opiskelijat ovat itse aktiivisia toimijoita. Perinteisten luentojen sijaan he suosivat keskustelua esimerkiksi tietokantojen sisällöstä. (Tewell 2018, 18-19.) Yhtenä esimerkkinä Tewell (2018, 20) kertoi, että eräs hänen haastattelemansa kirjastonhoitaja tietokantojen

esittelyn sijaan järjesti oppitunnille roolipelin tyyppisen oppimistilanteen, jossa opiskelijat eläytyivät tutkijoiden rooliin, jonka jälkeen käydyn keskustelun teemat käsitelivät sitä, kuka voi toimia tutkijana ja kuka pääsee julkaisemaan. Tilanne oli opiskelijoille uusi ja kirjastonhoitaja otaksui opiskelijoiden pystyneen oppitunnin jälkeen hahmottamaan, mitä tutkimuskirjallisuus on ja problematisoimaan siihen liittyviä seikkoja uudella tavalla. (Tewell 2018, 20.)

Aineistosta kävi ilmi, että reaali maailmaan liittyviä oppimisympäristöjä ja tosielämään liittyviä ongelmia pidetään erityisen hedelmällisinä kriittisen informaatiolukutaidon oppimiseen ja niiden katsotaan helpottavan informaatiolukutaito-opetuksen sisällyttämistä kiinteästi osaksi opetusohjelmaa. Ongelmaperustaisessa oppimistilanteessa käsitellään tavallisesti opiskelijoiden elämänpiiriin kuuluvaa, heidän itsensä esille tuomaa ongelmaa, joka kiinnostaa ja huolettaa heitä. (Jacobs 2014, 203; Tewell 2018, 20)

Yhdessä artikkeleista esiteltiin palveluoppimisen (Service-Learning) malli, joka luo mahdollisuuden yhdistää akateeminen tutkimus reaali maailman toimintaan ja käytännön projekteihin. Palveluoppiminen on opetusmenetelmä, missä akateeminen oppiminen yhdistyy kansalaistoimintaan erilaisten yhteisöjen ja korkeakoulujen välisissä projekteissa. Palveluoppiminen luo oppimistapahtumaan kontekstuaalisen todellisuuden, joka tuo esiin informaatiolukutaidon merkityksen ja tekee oppimisesta mielekäästä. (Young & Maley 2018, 231.) Informaatio on tilanne- ja yhteisösidonnaista ja informaation merkitystä tulee aina tarkastella siitä kontekstista käsin, jossa sitä luodaan ja käytetään. Informaatiota ei voida siis arvioida yksinkertaisten, objektiivisten tarkistuslistojen avulla vaan on pyrittävä ymmärtämään kyseistä yhteisöä ja kontekstia, josta informaatio on lähtöisin. Tämä on palveluoppimiselle ominainen reflektointi tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden pohtia omista lähtökohdistaan käsin esimerkiksi sitä, miten informaatio on tuotettu, kuka sen on

tuottanut ja mitä se kertoo vallasta ja vallan rakenteista kyseisessä yhteisössä. (Young & Maley 2018, 233.)

Hyvin samanlaisia päätelmiä löytyi artikkelista, jonka aiheena oli kriittinen informaatiolukutaito insinööritieteissä. Kriittinen pedagogiikka luo myös selkeän yhteyden myös insinööritieteiden sekä informaatiolukutaitojen välille. Fosmiren (2017, 316) mukaan kriittisellä informaatiolukutaidolla on merkittävä rooli teknisissä suunnitteluprojekteissa. Hyvät tiedonhaun, -hallinnan ja soveltamisen taidot auttavat insinööriä ymmärtämään projektien ihmiskeskeistä ydintä ja edesauttavat käyttäjälähtöistä suunnittelua. Kriittinen informaatiolukutaito voi auttaa opiskelijoita tunnistamaan omia ennakkoluulojaan, jotka estävät heitä täysin ymmärtämästä niitä käyttäjiä, joille he suunnittelevat tuotteita tai palveluita. (Fosmire 2017, 316). Kriittisen informaatiolukutaidon periaatteiden mukaan saadun informaation avulla tulee pyrkiä ratkaisemaan ongelmia, vähentämään epäoikeudenmukaisuutta ja edistämään yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta. Kriittisen informaatiolukutaidon avulla opiskelijat ymmärtävät paremmin kohdeyritysten ja sidosryhmien huolenaiheita ja toiveita ja pystyvät suunnittelemaan ratkaisuja, jotka eivät täytä vain asetetut tekniset, vaan myös kohdeyhteisön kulttuuriset, eettiset ja sosioekonomiset vaatimukset. (Fosmire 2017, 312.)

Kriittisen informaatiolukutaidon opetus voidaan Hicksin (2013, 59) mukaan integroida luontevasti myös osaksi vieraiden kielten opetusta. Kriittinen informaatiolukutaito tarjoaa hänen mielestään paitsi soveltuvan lähestymistavan informaatiolukutaidon integroimiseksi vieraan kielen opetussuunnitelmaan sekä luo myös mallin, joka yhdistää vieraan kielen ja kriittisen informaatiolukutaidon käytännöt toimivaksi ja reflektiiviseksi pedagogiikaksi. (Hicks 2013, 59). Kriittinen informaatiolukutaito tarjoaa kielenopetukseen laaja-alaisen lähestymistavan, joka huomioi sekä opiskelijoiden lähtökohdat, että opiskeltavan kielen kulttuuriin liittyvät seikat (Hicks 2013, 61-62).

5.4 Web 2.0 ja sosiaalinen media

Spiranecin ym, (2015, 255) mukaan kriittistä informaatiolukutaitoa voi luonnehtia transformatiiviseksi siinä mielessä, että se pakottaa yksilöt tarkastelemaan omia ja yhteiskunnallisia paradigmoja ikään kuin ulkopuolisin silmin ja etsimään keinoja vallitsevan tilanteen parantamiseksi. (Spiranec ym. 2015, 255.) Sähköiset informaatioympäristöt ja sosiaalinen media tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden tarkastella todellisia yhteiskunnallisia ongelmia ja luoda ja jakaa informaatiota myös itse (Jacobs 2014, 201). Yksilö ei enää ole auktoriteettien jakaman informaation passiivinen vastaanottaja, vaan kaikilla on mahdollisuus osallistua informaatioympäristöjen rakentamiseen, informaation jakamiseen ja keskustelemiseen (Dunaway 2011, 152). Kriittisessä informaatiolukutaidossa ei siis pelkästään tiedosteta vaihtoehtoisten näkökulmien olemassaoloa, vaan osallistutaan itse asioista käytäviin keskusteluihin. Mahdollisuus osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun liittyy kykyyn tunnistaa informaation taustalla vaikuttavat sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset ideologiat. (Spiranec ym. 2015, 258.)

Interaktiiviset informaatioympäristöt tarjoavat Spiranecin ym, (2015, 259) mukaan kontekstin, joka soveltuu ihanteellisesti kriittisen informaatiolukutaidon periaatteiden soveltamiseen. Kriittisen informaatiolukutaidon käsitteelliset yhteneväisyydet Web 2.0 -ympäristöjen kanssa osoittavat, että kriittisen informaatiolukutaidon konsepti on sopivin väline opetukseen, jolla pyritään opettamaan informaatiolukutaitoa nykyaikaisessa informaatioympäristössä. (Spiranec ym. 2015, 259). Käyttämällä sosiaalista mediaa apuna opetustilanteissa opettaja voi luoda tilan, jossa opiskelija taustastaan ja identiteetistään huolimatta voi osallistua keskusteluun (Wallis 2014, 192).

Koska kriittisen pedagogiikan menetelmillä toteutetuissa opetustilanteissa ole varsinaista opettajan auktoriteettiin perustuvaa valta-asetelmaa, opettajien on Wallisin (2014, 205) mukaan helppoa heittäytyä itsekkin opettelemaan esimerkiksi erilaisten sosiaalisen median

välineiden käyttämistä. Opiskelijat voivat osoittaa osaamistaan ja toimia tilanteessa opettajina. (Wallis 2014, 205). Sosiaalinen media on jo tällä hetkellä olennainen osa nykyi-
kaista informaatioympäristöä, eikä sen asema näy horjuvan. Myös muiden kuin nuorta
ikäpolvea edustavien kirjastonhoitajien on siis syytä pysyä mukana kehityksessä ja ope-
tella sosiaalisen median hyödyntämistä ja sisällyttää sosiaalisen median välineet osaksi
informaatiolukutaito-opetusta. (Wallis 2014, 205.)

Wikipediaa voidaan Dunawayn (2011, 155) mielestä pitää havainnollistavana esimerk-
kinä siitä, kuinka Web 2.0 sovellukset ovat muokanneet tapaa, jolla informaatiota voidaan
tuottaa ja jakaa. Vaikka monet opettajat ja korkeakouluissa työskentelevät kirjastonhoi-
tajat tuomitsevat tiukasti Wikipedian käyttämisen opetus- ja oppimistarkoituksissa, Wi-
kipedia kuitenkin tarjoaa merkittävän mahdollisuuden osoittaa opiskelijoille, kuinka kriit-
tistä ajattelua voidaan kehittää informaatiota luotaessa ja arvioitaessa. Kriittisen infor-
maatiolukutaidon näkökulmasta tarkasteltuna Wikipedia muiden käyttäjälähtöisten Web
2.0 -sovellusten tapaan rohkaisee opiskelijoita tutkimaan erilaisia informaatiokanavia ja
näkemään itsensä aktiivisina informaation jakajina ja tietämyksen koostajina. (Dunaway
2011, 155.)

Tarkastelemalla Wikipedian kaltaisia yhteisöpalveluita voidaan pohtia, millaisia vaati-
muksia ne asettavat tulevaisuudessa informaatiolukutaidolle ja informaatiolukutaitoa
opettaville kirjastoille ja kirjastonhoitajille (Dunaway 2011, 156). Käyttäjien luoman si-
sällön tutkiminen tarjoaa mahdollisuuksia rohkaista opiskelijoita pohtimaan kriittisesti
informaation luomisen ja jakamisen käytäntöjä ja niihin liittyviä valtarakenteita. Web 2.0
auttaa opiskelijoita muuttumaan passiivisista informaation kuluttajista aktiivisiksi infor-
maation luojiiksi ja arvioijiksi. Web 2.0 pakottaa tarkastelemaan vallitsevia näkemyksiä
informaatiolukutaidosta ja tarjoaa siten luontevan mahdollisuuden yhdistää kriittisen ajat-
telun näkökulma informaatiolukutaidon opetukseen. (Dunaway 2011, 156.)

5.5 Oppimistulokset

Osallistavat, opiskelijoita aktivoivat opetusmenetelmät kasvattavat suosiotaan ja esimerkiksi opetuksen pelillistäminen on tällä hetkellä käytetty menetelmä informaatiolukutaidon opettamiseen. Bonnet, Herakova ja McAlexander (2018) tutkivat opetusmenetelmien vaikutuksia opiskelijoiden opiskeluun sitoutumiseen, oppimistuloksiin ja tavoitteisiin. Tutkimuksessaan he pyrkivät havaitsemaan millaisia eroja informaatiolukutaidon kehitymisessä voidaan nähdä riippuen siitä, millaisilla menetelmillä ja millaisten harjoitusten avulla informaatiolukutaitoa on opetettu. (Bonnet ym. 2018, 506.)

Tutkimuksen tulokset tukevat väitteitä, joiden mukaan aktiivinen oppiminen edistää opiskelijoiden kriittisen informaatiolukutaidon kehittymistä. Eroa eri oppimismenetelmien avulla saaduissa oppimistuloksissa ei kuitenkaan nähty. Tämä voi tutkijoiden (Bonnet ym. 2018, 506) auttaa kirjastopedagogeja suunnittelemaan luovasti erilaisia tapoja, joilla aktivoivaa informaatiolukutaito-opetusta voidaan toteuttaa. Tutkimustulokset viittaavat heidän mukaansa siihen, että vielä aktivointiin tähtäävää opetusmetodiakin tärkeämpää on se, että informaatiolukutaito-opetus integroidaan tarkoituksenmukaisesti opetussuunnitelmaan. Oppimistuloksia paransi tutkijoiden mukaan myös se, että informaatiolukutaidon opettajana toimi kirjastonhoitaja, eikä kurssin aineenopettaja. Kirjastonhoitajien asiantuntemus tulee esiin opetettaessa taitoja, joita tarvitaan nykyajan kompleksisessä informaatioympäristössä. (Bonnet ym. 2018, 506.)

5.6 Hyödyt

Kriittistä informaatiolukutaitoa opettavien kirjastonhoitajien mukaan kriittisen informaatiolukutaidon opetus sitouttaa sekä opettajaa että opiskelijoita, tekee opiskelusta mielekkäämpää sekä opettajan että opiskelijan kannalta, luo yhteisöllisyyttä ja auttaa kirjastoa luomaan yhteyksiä tiedekuntiin. (Tewell 2018, 24.) Kriittisen informaatiolukutaidon

opetuskäytännöt tekevät opiskelusta merkityksellistä ja saavat opiskelijat sitoutumaan opiskeluun. Samalla se mahdollistaa myös kirjastojen tiiviimmän integroitumisen osaksi kehysorganisaatiota. Kriittisen pedagogiikan soveltaminen opetuksessa ja kriittisen informaatiolukutaidon opiskelu luo opiskelijaryhmiin vahvaa yhteisöllisyyttä, joka kantaa myös luokkahuoneiden ulkopuolella. Opiskelijoiden sitoutuminen opetukseen liittyy siihen, että opetus toteutetaan tavalla, joka kiinnostaa opiskelijoita. Opiskelijat pääsevät tutkimaan itseään kiinnostavia aiheita ja miettimään ratkaisuja itselleen ajankohtaisiin kysymyksiin keskustelemalla, tekemällä ryhmätöitä ja esitelmiä. (Tewell 2018, 24.)

Vaikka opiskelijoiden sitoutuminen opetukseen on tärkeää ja sillä on merkitystä oppimisessa, kirjastonhoitajien mukaan kriittisen pedagogiikan avulla voidaan myös edistää oppimista tarjoamalla opiskelijoille mielekkäitä oppimiskokemuksia. Tätä tarkoituksenmukaisuutta kutsuttiin usein merkitykselliseksi, todelliseen maailmaan liittyväksi opetuksiksi. (Tewell 2018, 24.) Kriittisen pedagogiikan ja kriittisen informaatiolukutaidon opettamisen avulla nähdään päästävän eroon informaatiolukutaidon kirjastokeskeisyydestä ja tuoda esiin sen merkitys jokapäiväisessä, oppilaitosten ulkopuolisessa elämässä.

Kriittisen informaatiolukutaidon opettaminen on tehnyt opetustyöstä merkityksellisempää myös kirjastonhoitajille. Opiskelijoiden kiinnostus ja sitoutuminen vaikuttaa myös kirjastonhoitajien näkemyksiin omasta työstään ja innostaa heitä edelleen kehittämään opetusmenetelmiään. Kriittisen informaatiolukutaidon opettamisen kautta kirjastoissa tehtävä työ voidaan tehdä näkyväksi. Myös tiedekuntien opettajissa saattaa olla henkilöitä, jotka soveltavat kriittistä pedagogiikkaa opetustyössään ja näiden samanlaisten pedagogisten tavoitteiden avulla kirjastonhoitajat voivat päästä solmimaan kollegiaalisia suhteita opettajiin ja saamaan tätä kautta näkyvyyttä ja arvostusta opetustyölleen. Informaatiolukutaito saa kriittisen pedagogiikan avulla laajemman merkityksen ja sen avulla voidaan luoda yhteisöllisyyttä. (Tewell 2018, 25; Jacobs 2014, 202.) Kriittisen

informaatiolukutaidon opetuksen nähdään myös olevan paras tapa opettaa opiskelijoita toiminaan monikulttuurisissa ympäristöissä (Hicks 2013, 50).

5.7 Haasteet

Tavallinen ongelma, jonka korkeakoulussa opettavat kirjastonhoitajat kohtaavat on se, että usein kirjastolla on mahdollisuus järjestää vain yksittäisiä opetustunteja, eikä laajempia kokonaisuuksia. Etenkin kriittisen informaatiolukutaidon opetus on vaikeaa toteuttaa yhden oppitunnin aikana. (Tewell 2018, 15). Myös tiedekuntien odotukset ja oletukset kirjaston tarjoaman opetuksen suhteen saattavat rajoittaa kriittisen informaatiolukutaidon opettamista (Tewell 2018, 21). Korkeakouluissa saatetaan olettaa, että kirjastojen tarjoama opetus on vain tietokantojen esittelyä ja käytönopastusta. Kirjastopedagogiikkaa ei aina korkeakoulujen sisällä arvosteta, eikä sen laajempaa merkitystä osata hahmottaa. (Tewell 2018, 22-23; Reale 2012, 86). Opetushenkilökunta saattaa Realen (2012, 81) mukaan pitää kirjastonhoitajaa avustajana, jonka vastuulle opiskelijat voi jättää, jotta opettaja voi itse tehdä rästitöitä tai pitää tauon. Jotta informaatiolukutaito-opetus voidaan integroida onnistuneesti osaksi muuta korkeakouluopetusta, kirjaston tulisi saada tukea opettajilta ja muulta henkilökunnalta. (Reale 2012, 81.)

Realen mukaan kirjastonhoitaja on opetustilanteissa yleensä ikään kuin vierailija, eikä pääse tutustumaan lähemmin opetusryhmiin. Tämä tuo hänen mukaansa oman haasteensa etenkin kriittisen informaatiolukutaidon opetukseen. Siksi on tärkeää pyrkiä tutustumaan opettajiin, kertoa heille opetuksen sisällöstä ja opetusmenetelmistä. Toimivat suhteet työyhteisöön ovat vähintään yhtä tärkeä seikka kuin opetuksen sisältö ja tuttuus auttaa myös luomaan hyvää ryhmädynamiikkaa luokkahuoneeseen. (Reale 2012, 86.)

Myös opiskelijoiden odotukset saattavat asettaa haasteita opetuksen toteuttamiselle. Kriittistä informaatiolukutaitoa kehittävät oppitunnit voivat erota paljon perinteisistä

oppitunneista. Opiskelijat ovat tottuneet kuuntelemaan luentoja eivätkä keskustelemaan kriittisesti. Ongelma ei ole itse opiskelijoissa, vaan koulutuksen rakenteessa, joka passi-voi opiskelijoita ja saa heidät suorittamaan kurssit mahdollisimman vähällä vaivannäöllä. (Tewell 2018, 22.) Opiskelijat voi olla joskus vaikeaa saada vakuuttuneiksi siitä, että kirjaston antama opetus on paitsi merkityksellistä, myös varsin käyttökelpoista erilaisissa tilanteissa luokkahuoneen ulkopuolellakin (Reale 2012, 81). Haastavaa voi olla se, että kriittisen informaatiolukutaidon opettamiselle ei saada tukea kehysorganisaatiolta ja että kehysorganisaation arvot ja organisaatiokulttuuri voivat olla suoranaisesti ristiriidassa kriittiseen ajatteluun kannustamisen suhteen. (Tewell 2018, 23.)

6 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Kriittisen informaatiolukutaidon nähdään tutkimusaineistossani olevan nykyaikainen kansalaistaito, jota ilman yksilö ei voi osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimia aktiivisena kansalaisena. Kriittisen informaatiolukutaidon avulla yksilön sanotaan voivan arvioida informaation totuudenmukaisuutta, informaation jakajien motiiveja ja saada äänensä kuuluviin.

Tutkimusaineistoni mukaan kriittistä informaatiolukutaitoa voidaan opettaa aktivoimalla opiskelijoita ja rohkaisemalla heitä ilmaisemaan mielipiteensä ja osallistumaan oppimistilanteisiin omista lähtökohdistaan käsin. Opetusmenetelminä käytetään usein keskustelua, ryhmätöitä ja ongelmalähtöistä oppimista. Web 2.0 -ympäristöjen todettiin soveltuvan hyvin kriittisen informaatiolukutaidon oppimiseen.

Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet ilmi, että kirjastojen antamassa opetuksessa keskitytään liian usein tekniseen osaamiseen eli erilaisten tietokantojen käyttämiseen. Toisaalta myös korkeakoulujen muut toimijat usein olettavat, että kirjastopedagogiikka on vain tietokantojen ja hakukoneiden geneeristä esittelyä. Ongelmalliseksi on koettu myös se, että informaatiolukutaitoja opetettaessa opettajan tulee kyetä ohjaamaan opiskelijoiden työskentelyä moniulotteisessa ja muuttuvassa informaatioympäristössä, jota opettaja ei voi täysin hallita eikä välttämättä tunne edes kaikkia opiskelijoiden käyttämiä välineitä. Opettajan on vaikeaa pitää yllä tiedollista auktoriteettia tai se voi siirtyä opiskelijalle. (Alexandersson & Limberg, 2012; Limberg ym., 2008.) Kirjastopedagogit voivat kokea ongelmalliseksi tehtäväkenttensä uudet vaatimukset ja oman osaamisensa sovittamisen uudenlaisiin informaatioympäristöihin. Tutkimusaineistoni perusteella vaikuttaa siltä, että kriittisen informaatiolukutaidon opetuksessa käytetyt menetelmät voisivat osaltaan auttaa edellä kuvattujen ongelmien ratkaisemisessa. Interaktiivisten informaatioympäristöjen

väitetään tarjoavan kontekstin, joka soveltuu ihanteellisesti kriittisen informaatiolukutaidon periaatteiden soveltamiseen. (Spiranec ym. 2015, 259). Opettajien uskaltaessa opetustilanteessa päästää irti auktoriteettiasemastaan, he voivat kriittisen pedagogiikan hengessä osallistua oppimiseen myös itse. Opiskelijat voivat esimerkiksi opastaa opettajaansa sosiaalisen median välineiden käytössä (Wallis 2014, 205).

Tutkimusaineistossani kyseenalaistettiin myös monia akateemisia käytäntöjä, kuten vertaisarvioitujen aineistojen suosimista opetustarkoituksissa. Kirjottajien mukaan olisi erityisen tärkeää opettaa opiskelijoille taitoja, joiden avulla he voivat itse arvioida lähteaineistojen sopivuutta kuhunkin oppimistehtävään eikä tehdä arviointia etukäteen heidän puolestaan. Tutkimusaineistostani nousi esiin kysymys, olisiko syytä luottaa siihen, että kehittämällä opiskelijoiden kriittistä ajattelua opiskelijat oppivat itse arvioimaan informaation luotettavuutta sekä opiskelutehtävissään että myöhemmin työelämässä. Miten tämä käytännössä tapahtuu ja millaisia oppimistuloksia opiskelijat saavuttavat näissä tilanteissa, jäi aineiston perusteella vielä epäselväksi. Tutkimusaineistossa esiteltiin kyllä erilaisia opetusmenetelmiä ja tilanteita, mutta se, kuinka esimerkiksi sosiaalisen median käyttäminen oppimistarkoituksessa muuttuu opiskelijoiden osaamiseksi ei tullut suoranaisesti ilmi. Oppimistulokset ovat vaikeasti mitattavia ja todennettavia, etenkin kun kyseessä eivät ole tarkkaan määritellyt taidot vaan lähinnä kriittisyyden luonnehtimat tavat ajatella ja suhtautua informaatioon. Myös esimerkiksi se, kuinka kriittisen informaatiolukutaidon omaksuminen edistää yhteiskunnan positiivista muutosta ja antaa opiskelijoille mahdollisuuden tunnistaa ja purkaa väitettyjä sortavia valtarakenteita, on hyvin vaikeasti esitettävissä ja todennettavissa.

Artikkeleissa pohdittiin, kuuluuko pyrkimys informaation kontrollointiin informaatioympäristöihin, joissa suuri osa informaatiosta julkaistiin painettuna ja oli siten oli helpommin seulottavissa, luokiteltavissa, järjesteltävissä ja tarjottavissa asiakkaiden saataville

esimerkiksi kirjastoissa. Kirjoittajat esittävät myös, olisiko nyt keskityttävä yhä enemmän informaatiolukutaitojen opettamiseen, sillä interaktiiviset informaatioympäristöt eivät ole nyt eivätkä tulevaisuudessa kenenkään täysin hallittavissa. Jos opiskelijat eivät pääse harjoittelemaan taitoja ja arvioimaan monipuolista informaatiota, informaatiolähteitä ja informaation jakamisen tapoja, he eivät voi oppia taitoja, joiden avulla he selviytyvät nykyaikaisissa kompleksissa informaatioympäristöissä, artikkeleissa todettiin. Kompleksisissa informaatioympäristöissä kriittisen ajattelun taidot sekä kriittinen suhtautuminen informaatioon ovat tarpeen. Olen samaa mieltä myös siitä, että on syytä ohjata opiskelijoita pohtimaan informaation julkaisijan ja jakajan motiiveja sekä rohkaista heitä osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Kuitenkin aineistosta esiin noussut tiukka kytkös kriittiseen pedagogiikkaan kaikkine sen ilmenemismuotoineen tekee mielestäni kriittisen informaatiolukutaidon käsitteen hieman ongelmalliseksi. Käsitteen kriittinen informaatiolukutaito käyttö ei ole Suomessa vakiintunut ja sitä saatetaan käyttää hyvin erilaisissa merkityksissä ottamatta huomioon sen yhteyttä kriittisen pedagogiikan teoriaan. Kriittisellä informaatiolukutaidolla saatetaan tarkoittaa esimerkiksi pelkästään informaation julkaisijoiden motiivien pohtimista tai informaation luotettavuuden muunlaista arviointia. Puhuttaessa kriittisestä informaatiolukutaidosta on kuitenkin mielestäni hyvä olla tietoinen käsitteen yhteyksistä kriittiseen pedagogiikkaan ja kriittisen informaatiolukutaito-opetuksen nimissä julkaistuihin melko radikaaleihin kirjoituksiin ja näkemysten ilmaisuihin.

Koska kriittisen informaatiolukutaidon käsite ei ole Suomeen vielä varsinaisesti juurtunut, olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisia ajatuksia käsite kriittinen informaatiolukutaito ja kriittisen informaatiolukutaidon opettaminen herättää suomalaisissa korkeakoulu-kirjastoissa. Olisi kiinnostavaa myös selvittää sitä, millaisia määritelmiä kriittiselle informaatiolukutaidolle on tehty eri maissa. Tutkimusaineistoni perusteella vaikuttaa siltä, että ainakin Yhdysvalloissa käsite kriittinen informaatiolukutaito on kytköksissä kriittiseen

pedagogiikkaan. Lisätutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, millaisia muita näkökulmia informaatiolukutaito-opetukseen Yhdysvalloissa on tällä hetkellä.

Käytin tutkimusaineistona pääosin yhdysvaltalaisia artikkeleja ja katsaukseni kuvaa siis lähinnä kriittisen informaatiolukutaidon opettamista yhdysvaltalaisissa korkeakouluissa ja korkeakoulukirjastoissa. Tutkimusaineistoni perusteella ei siis voida sanoa kuinka yleistä kriittisen pedagogiikan soveltaminen maailmanlaajuisesti, tai lopulta edes Yhdysvaltojen mittakaavassa on. Esimerkiksi Tewellin tutkimukseen osallistui vain noin 150 kirjastonhoitajaa, mikä ei ole paljon, kun kyseessä on yksi maailman väkirikkaimmista maista.

Suppean tutkimusaineistoni ei voida väittää edustavan kovinkaan kattavasti ja aukottomasti tutkimaani ilmiötä. Kirjallisuuskatsaukseen kuuluu, että aineiston kerääminen ja tulosten syntetisointi tulisi tehdä ja perustella läpinäkyvästi, jotta lukija voi arvioida prosessin ja tulosten laatua. Tutkimusaineisto tulee pyrkiä valitsemaan objektiivisesti, mutta käytännössä samasta aiheesta tehtyihin tutkimukseen saatetaan kuitenkin valita erilainen tutkimusaineisto. (Petticrew & Roberts 2006, 3.) Omassa tutkielmassani kirjallisuuskatsauksen tekemistä ja aiheen käsittelyä vaikeutti huomattavasti se, että kapeaan tutkimuskysymykseeni vastaavaa aineistoa oli saatavilla vähän ja aineisto oli mielestäni laadultaan hyvinkin heterogeenista, vaikka kaikki artikkelit olivatkin käyneet läpi vertaisarvioinnin. Aineiston valintaa ei ole dokumentoitu aukottomasti, eikä tutkimukseni liene täysin toistettavissa. Myös kapea aikarajaus ja rajaaminen vain vertaisarvioituun aineistoon jätti tutkimusaiheeni käsittelevää aineistoa katsauksen ulkopuolelle. En myöskään sisällyttänyt katsaukseeni monografioita, vaikka niihin aiheeseen orientoituessani tutustuinkin.

Kriittisen pedagogiikan, kuten myös kriittisen informaatiolukutaidon idea tulee voida al-
tistaa objektiiviselle ja kriittiselle tarkastelulle. Tutkimusaineistossani kirjoittajien esittä-
mät väitteet ovat osin melko radikaaleja ja provokatiivisia, enkä itse allekirjoita kaikkia
artikkeleista esille nostamiani ajatuksia. Mielestäni omalle ajatus- ja arvomaailmalle hy-
vinkin vieraisiin ajatuksiin ja ideoihin on kuitenkin syytä suhtautua avoimen kiinnostu-
neesti, toki kriittistä näkökulmaa unohtamatta. Esimerkiksi tutustuessani tämän tutkiel-
maprosessin kautta kriittiseen pedagogiikkaan ja kriittiseen informaatiolukutaitoon tote-
sin oman ajatusmaailmani resonoivan joidenkin kriittisen informaatiolukutaidon ja kriit-
tisen pedagogiikan periaatteiden kanssa. Allekirjoitan esimerkiksi sen, että kaikilla on
oltava mahdollisuus osallistua keskusteluun ja esittää omia perusteltuja mielipiteitään.

Kriittisen informaatiolukutaidon merkitys ja kriittisen informaatiolukutaidon periaattei-
den kytkeytyminen laajempaan käynnissä olevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja
meneillään olevaan yhteiskunnalliseen muutokseen (ks. esim. Schwab 2016; Heikkinen
2016) on mielestäni erittäin mielenkiintoinen ja ajankohtainen ilmiö.

LÄHTEET

Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. 2007. Johdanto. Teoksessa Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Aittola, T.; Eskola, J. & Suoranta (toim.) Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy/Juvenes Print

Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) : H. A. Giroux & P. McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus, 7-28.

Alamettälä, T. & Sormunen, E. 2015. Opettajien käytännöt informaatiolukutaidon opettamisessa. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J. (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon : Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere university press, 278-305.

Alexandersson, M., & Limberg, L. 2003. Constructing meaning through information artefacts. *New Review of Information Behaviour Research*, 4(1), 17–30.

Alexandersson, M., & Limberg, L. 2012. Changing conditions for information use and learning in Swedish schools. *Human IT*, 11(2), 131–154. [Viitattu 16.3.2018]. Saatavana: <https://humanit.hb.se/article/view/70/52>

Aveyard, H. 2014. *Doing A Literature Review In Health And Social Care : A Practical Guide*. Maidenhead: Open University Press

Charles, L. H. 2017. Embracing challenges in times of change: A survey of the readiness of academic librarians in New Jersey for transition to the ACRL Framework. *Communications in Information Literacy*, 11(1), 221-245.

Darder, A. Baltodano M. P. & Torres R. D. 2009. *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge

Drabinski, E. 2008. Teaching the Radical Catalog. Julkaistu teoksessa Roberto, K.R. (toim.) *Radical Cataloging: Essays at the Front*. Jefferson, N.C.: McFarland. Saatavana: http://www.emilydrabinski.com/wp-content/uploads/2012/06/drabinski_radcat.pdf.

Drabinski, E. 2017. A Kairos of the Critical: Teaching Critically in a Time of Compliance. *Communications in Information Literacy*. Vol. 11, No. 1, 76-94.

Elmborg, J. 2006. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *The Journal of Academic Librarianship* vol. 32 no 2. 192-199

Ennis, R. 1989. Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18 (3), 4-10. [Viitattu 27.9.2018]. Saatavana: <http://www.jstor.org/helios.uta.fi/stable/1174885>

Fink, A. 2010. *Conducting research literature reviews : From the Internet to paper*. Los Angeles: Sage

Freire, P. 2005. *Paulo Freire ja sorrettujen pedagogiikka*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Foasberg, N. M. 2015. From standards to frameworks for IL: how the ACRL framework addresses critiques of the standards. *Libraries and the Academy*, 15(4), 699–717. Saatavana: <https://doi.org/10.1353/pla.2015.0045>

Giroux, H. 1997. *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.

Giroux, H. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen Pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino

Grafstein, A. 2002. A discipline-based approach to information literacy. *The Journal of Academic Librarianship*. 28 (4), 197-204.

Haasio, A. & Savolainen, R. 2004. *Tiedonhankintatutkimuksen perusteet*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu

Hakala, H. & Lahtinen, H. 2014. Informaatiolukutaidon monet kasvot. *Signum* 1/2014, 7-12.

Heikkinen, H.L.T. 2016. Neljäs teollinen vallankumous mullistaa koulutuksen. Lyhenelmä uusien professoreiden juhluennosta 18.5.2016. [Viitattu 6.12.2018]. <https://www.ksml.fi/mielipide/kolumni/Neljäs-teollinen-vallankumous-mullistaa-koulutuksen/771662>

Heikkinen, V. 2016. Teitä tietoon : tiedon etsiminen on myös tiedon arvioimista. Kotusblogi. [Viitattu 15.3.2018]. Saatavana: https://www.kotus.fi/nyt/kotusblogi/vesa_heikkinen/teita_tietoon.21749.blog

Heinimäki, Päivi. 2015. Informaatiolukutaidon integrointi yliopisto-opetukseen. Pro Gradu. Tampere: Tampereen yliopisto. [Viitattu 16.3.2018]. Saatavana: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201506121694>

Holma, K. 2013 Kriittinen ajattelu kasvatuspäämääränä. niin & näin 3/2013, 97–103.

Huttunen, R. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena. 155-186.

Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen : Indokrinaation kriittinen teoria. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi

Hyytinen, H. 2015. Looking beyond the obvious: Theoretical, Empirical and Methodological Insights into Critical Thinking. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, käyttäytymistieteiden laitos. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia. [Viitattu 23.9.2018]. Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0308-6>

Iinatti, S. 2017. Voidaanko kriittisyyteen kasvattaa – Kriittisen ajattelun kasvatuspäämäärän kritiikkiä. Kasvatustieteen kandidaatintyö. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden koulutus. Saatavana: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201705041673.pdf>

Jesson, J. K., Lacey, F. M. & Matheson, L. 2011. Doing your literature review: Traditional and systematic techniques. Lontoo: Sage Publications

Kallio, T. J. 2006. Laadullinen review-tutkimus metodina ja yhteiskunnallinen lähestymistapa. *Hallinnon tutkimus* 25: 2, 18–28.

Keller, P. 2016. The framework for information literacy: academic librarians' perceptions of its potential impact on higher education library praxes. Albuquerque: University of New Mexico. Saatavana: <http://hdl.handle.net/1928/32307/>

Kotkavirta, J. 2018. Frankfurtin koulukunnan talouskritiikki. Teoksessa Heiskala, R. & Virtanen, A. (toim.) *Talous ja yhteiskuntateoria : III, Kohti uutta poliittista taloutta*. Helsinki: Gaudeamus, 17-35.

Kuhlthau, C.C. 1987. Information skills for an information society : A review of research. New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources. [Viitattu 15.3.2018]. Saatavana: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297740.pdf>

Kurki, Leena 2002. Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi.

Laitinen, I., Jalonen, H. & Stenwall, J. 2014. Se toimii sittenkin : kohti organisaatiotutkimuksen pragmaattista kompleksisuusteoriaa. Turku : Turun ammattikorkeakoulu 2014. Saatavana: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164827.pdf>

McLaren, P. 2007. Life in schools : an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. Boston: Pearson Education

Limberg, L.1998. Att söka information för att lära - En studie av samspel mellan informationssökning och lärande. [Viitattu 16.3.2018]. Saatavana: <http://hb.divaportal.org/smash/get/diva2:876820/FULLTEXT01.pdf>

Limberg, L. 1999. Experiencing information seeking and learning: a study of interaction between two phenomena. *Information Research*, 5(1). [Viitattu 16.3.2018]. <http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html>

Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A., & Folkesson, L. 2008. What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri*, 58(2), 82–91.

- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Nevgi, A. 2007. Yliopisto-opettaja informaatiolukutaitoon ohjaamassa. Teoksessa Nevgi, A. (toim.) Informaatiolukutaito yliopisto-opetuksessa. 1. p. Helsinki: Gaudeamus, 95-106.
- Niiniluoto, I. 1996. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus ja Edita
- Petticrew, M. 2001. Systematic Reviews from Astronomy to Zoology : Myths and Misconceptions. British Medical Journal 322: 7278, 98–101.
- Pettigrew, M. & Roberts, H. 2006. Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide. Malden: Blackwell
- Popay, J; Roberts, H; Sowden, A; Petticrew, M; Arai, L; Rodgers, M; Britten, N; Roen, K. & Duffy, S. 2006. Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. ESRC Methods Program. [Viitattu 7.12.2018]. Saatavana: <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.178.3100&rep=rep1&type=pdf>
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J. 2015. Identiteetti ja informaatiolukutaito oppimisen ja opetuksen haasteena. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J. (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon : tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy
- Rubin, A. Ei päiväystä. Arvon määritelmä. Topi -Tulevaisuuden tutkimuksen oppimateriaali. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun kauppakorkeakoulu. Turun yliopisto. [Viitattu 14.9.2018]. Saatavana: <https://tulevaisuus.fi/filosofiset-perusteet/muuttuvat-arvot/arvon-maaritelma/>
- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Kiilakoski, T.; Tomperi, T.; & Vuorikoski, M. (toim.). Kenen kasvatus? : kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino

Salminen, A. Mikä Kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Vaasa: Vaasan yliopisto

Schwab, K. 2016. The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. World Economic Forum. [Viitattu 6.12.2018]. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>

Sormunen, E. & Poikela E. 2008. Informaatiolukutaito ja oppiminen. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.): Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy

Suoranta J. 2005. Radikaali kasvatus. Tampere: Tammerpaino Oy

Suoranta, J. 2006. Kriittinen informaatiolukutaito. Digiluku -blogi 6.7.2006. [Viitattu 1.10.2018]. Saatavana: <http://digiluku.blogspot.com/2006/07/kriittinen-informaatiolukutaito.html>

SYN ja AMKIT. 2013. Suositus Suomen korkeakouluille : Informaatiolukutaito korkeakouluopinnoissa. [Viitattu 15.3.2018]. Saatavana: http://yliopistokirjastot.fi/wp-content/uploads/2015/06/ILsuositus_FI.pdf

Syvälähti, K. & Asplund, J. 2015. Kansainväliset informaatiolukutaidon osaamistavoitteet muuttuivat - mitä, miksi ja miten? Signum 48:2, 9-14. [Viitattu 15.3.2018]. Saatavana: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201606141896>

Syvälähti, K. 2016. Uudet IL-kehykset tutuksi ja käyttöön. STKS IL-seminaari 21.11.2016. [Viitattu 15.3.2018]. <http://www.stks.fi/wp-content/uploads/2016/11/STKS-IL-seminaari-työpaja-IL-kehykset-Syvälähti.pdf>

Tomperi. T. 2017. Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. Pedagogisia perusteita. Niin & Näin 4/17, 95-112. [Viitattu 14.9.2018]. Saatavana <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn174-17.pdf>

Tuominen, K., Savolainen, R. & Talja, S. 2005. Information literacy as a sociotechnical practice. *Library Quarterly* 75 (3), 329-345.

Vanhanen-Rauhala, H. 2013. Tapaustutkimus lukiolaisten kokemista tiedonhankintavaiheiden haasteista ja niistä selviytymisestä tutkivan oppimisen prosessissa. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos / Kasvatustieteen tiedekunta.

Webber, S. & Johnston, B. 2013a. Information Literate Lives in the 21st Century. Teoksessa *European Conference on Information Literacy (ECIL)*, October 22- 25, 2013, Istanbul, Turkey. Abstracts. Ankara. Konferenssiesitys 22.10.2013.

Webber, S. & Johnston, B. 2013 b. Transforming Information Literacy for Higher Education in the 21st Century: A Life Long learning Approach. Teoksessa Mark Hepworth, Geoff Walton (ed.) *Developing People's Information Capabilities (Library and Information Science, Volume 8)*, Emerald Group Publishing Limited, pp.15-30.

Wulf, C. 2003. *Educational Science – Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*. Germany: Waxman

Yle Uutiset 8.9.2018. Totuudenetsijä Ilkka Niiniluoto ennusti oikein: "Informaatiokohina kasvaa enemmän kuin aito tieto". [Viitattu 27.9.2018]. Saatavana: <https://yle.fi/uutiset/3-10377751>

LIITE 1: ENSIMMÄISEN SEULONTAVAIHEEN TULOKSET

1. Angell, K., & Tewell, E. 2017. Teaching and Un-Teaching Source Evaluation: Questioning Authority in Information Literacy Instruction. *Communications in Information Literacy*, 11(1), 95-121
2. Armstrong, J. 2010. Designing a writing intensive course with information literacy and critical thinking learning outcomes. *Reference Services Review*, 38(3), 445-457.
3. Bauder, J. & Rod, C. 2016. Crossing thresholds: Critical information literacy pedagogy and the ACRL framework, *College & Undergraduate Libraries*, 23:3, 252-264
4. Bonnet, J.L.; Herakova, L. & McAlexander, B. 2018. Play On? Comparing Active Learning Techniques for Information Literacy Instruction in the Public Speaking Course. *The Journal of Academic Librarianship*, Vol: 44, Issue: 4, 500-510.
5. Cope, J. T. 2017. The Reconquista Student: Critical Information Literacy, Civics, and Confronting Student Intolerance. *Communications in Information Literacy*, 11 (2), 264-282.
6. Critten, J. 2015. Ideology and Critical Self-Reflection in Information Literacy Instruction. *Communications in Information Literacy*, 9 (2), 145-156.
7. Detmering, R. 2010. Exploring the Political Dimensions of Information Literacy through Popular Film. *Libraries and the Academy* 10(3), 265-282.
8. Drabinski, E. 2017. A Kairos of the Critical: Teaching Critically in a Time of Compliance. *Communications in Information Literacy*, 11 (1), 76-94.
9. Fosmire, F. 2017 Making Informed Decisions: The Role of Information Literacy in Ethical and Effective Engineering Design. *Theory Into Practice*, 56:4, 308-317
10. Fritch, M.E. 2018. Teaching as a Political Act: Critical Pedagogy in Library Instruction. *Educational Considerations*: Vol. 44: No. 1
11. Gregory, L., & Higgins, S. 2017. Reorienting an Information Literacy Program Toward Social Justice: Mapping the Core Values of Librarianship to the ACRL Framework. *Communications in Information Literacy*, 11 (1), 42-54
12. Hicks, A. 2013. Cultural Shifts: Putting Critical Information Literacy into Practice. *Communications in Information Literacy*, 7 (1), 50-65.
13. Jacobs, H. L. 2014. Pedagogies of Possibility Within the Disciplines: Critical Information Literacy and Literatures in English. *Communications in Information Literacy*, 8 (2), 192-207.
14. Jacobs, H.L.M. 2008. Information Literacy and Reflective Pedagogical Praxis. *The Journal of Academic Librarianship*, 34(3), 256-262

15. Raven, M. & Rodrigues, D. 2017. A Course of Our Own: Taking an Information Literacy Credit Course from Inception to Reality. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 12 (1).
16. Saunders, L. 2017. Connecting Information Literacy and Social Justice: Why and How. *Communications in Information Literacy*, 11 (1), 55-75.
17. Spiranec, S., Zorica, M. B., & Kos, D. 2016. Information literacy in participatory environments. *Journal of Documentation*, 72(2), 247-264.
18. Stonebraker, I., Maxwell, C., Garcia, K. & Jerrit, J. 2017. Realizing critical business information literacy: Opportunities, definitions, and best practices. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 22:2, 135-148,
19. Swanson, T. 2011. A Critical Information Literacy Model: Library Leadership Within the Curriculum. *Community College Journal of Research and Practice*, 35:11, 877-894
20. Tewell, E. 2015. A Decade of Critical Information Literacy: A Review of the Literature. *Communications in Information Literacy*, 9 (1), 24-43.
21. Tewell, E. 2016. Toward the Resistant Reading of Information: Google, Resistant Spectatorship, and Critical Information Literacy. *Libraries and the Academy* 16(2), 289-310. Johns Hopkins University Press.
22. Tewell, E. 2018. The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction. *College & Research Libraries* Vol.79(1), 10-34.
23. Wallis, L. 2014. #selfiesinthestacks: Sharing the Library with Instagram. *Internet Reference Services Quarterly*, 19:3-4, 181-206
24. Young, S. & Maley, M. 2018. Using Practitioner-engaged Evidence Synthesis to Teach Research and Information Literacy Skills: A Model and Case Study. *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 44, Issue 2, 231-237.